

Capítulo 11

O DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA FORMACAMPO NA BAHIA

*Antoniclebio Cavalcante Eça
Arlete Ramos dos Santos*

Considerações Iniciais

O Estado brasileiro, historicamente, sempre negligenciou a educação, negando a toda uma população o acesso às informações e os saberes necessários para sua emancipação. Com exceção das gerações das classes dominantes que se apropriaram e tentam se apropriar até hoje do conhecimento, não dispensando esforços para que seja apenas um privilégio da sociedade burguesa (Santos, 2013). Em vista que, a educação muitas vezes é entendida como aperfeiçoamento individual, e não como um projeto de vida e de sociedade com caráter de direito subjetivo para todos e, sua ligação com o Estado é um fenômeno tipicamente moderno/ contemporâneo, assumindo a configuração de responsabilidade coletiva, - escola, família e sociedade.

Enquanto em outros países da Europa, desde o século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se materializar como uma tarefa precípua de um Estado-Nação, no Brasil, em pleno século XXI, o sistema educacional, ainda que nacional, não se consagrou, muito menos conseguiu se articular junto aos seus órgãos de jurisdição (Ministério da Educação e o órgão do Conselho Nacional de Educação), sendo apontadas com profundas disparidades e fragmentações entre os sistemas e redes de ensino dos Estados, em seus territórios e regiões.

Assim, conforme afirma Araújo (2011), às teorias de Estado com relação à educação só ganham materialidade quando a educação passa a ser compreendida como um direito social, assegurado que as políticas públicas nessa concepção começam a ser entendida como o “Estado em ação” (p. 283). Apesar da tão propagada universalização do ensino, a média de anos de estudo da população brasileira se apresenta bastante baixa, tendo em vista que as políticas educacionais foram constituídas muito tardiamente no país e, por um processo ainda inacabado, com impactos no direito à educação e na população do ponto vista da racionalidade jurídica e política.

A Constituição Federal de 1988 estabelece no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, se por um lado, hoje a educação é proclamada como direito do cidadão e dever do Estado no referido artigo constitucional, estamos bem próximos da universalização do acesso ao ensino, perpassando pelos níveis, etapas e modalidades, por outro lado, as representações sociais, estão bem distantes das promessas de emancipação e de igualdade que estão na base dos ordenamentos do direito público à educação.

Dessa forma, podemos observar que a ruptura dessa racionalidade política excludente é um desafio histórico para este século no que diz respeito à educação obrigatória e, se temos a definição jurídica da questão da responsabilidade social do Estado em relação à educação,

principalmente, no que refere o Art. 206 da mencionada Constituição: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (Brasil, 1988). Ainda há um longo percurso a ser trilhado, quanto aos anseios das representações e dos movimentos sociais que lutam até hoje pelos valores do direito, da igualdade e da inclusão. Pois não adianta ter escolas para garantir o direito de estudar, sem que o Estado garanta as condições objetivas para a permanência dos alunos.

Talvez seja de fato esse, um dos maiores desafio da sociedade brasileira do século XXI, promover a universalização de uma educação com caráter público, republicano, democrático e igualitário, e que pudesse compensar tanto o atraso do país em matéria educacional, quanto à impossibilidade ou falta de vontade política para a criação de novas instituições de ensino com a devida qualificação perspectivada pelos educadores brasileiros.

Para melhor entendimento, o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos fundamentais, tais como: a oportunidade de acesso de todos à escola e aos estudos para formação humana, sua emancipação e inserção ao universo do trabalho, e o outro aspecto é o direito de poder se aperfeiçoar e ampliar o conhecimento através da formação, seja continuada ou inicial. Portanto, diferentemente dos demais direitos sociais, o direito à educação está intimamente vinculado à obrigatoriedade. Parte daí a ideia da relação estreita entre direito à educação e formação de forma contínua, com destaque para os profissionais da educação, encarando como projeto de vida e de sociedade.

Diante desse preâmbulo, estabelecido pela conexão do direito introduzido na educação do Brasil e a política de formação de educadores, ou seja, educação e formação se desdobraram na criação do Programa de Formação de Educadores do Campo, - o Formacampo, atendendo a diversos territórios de identidade na Bahia, compreendendo as influências que os documentos oficiais a nível nacional trazem para o bojo das discussões para as implementações e ações nos sistemas de ensino junto às respectivas redes municipais. Para tanto, este trabalho optou-se

pela pesquisa de natureza qualitativa de inspiração dialética, com base bibliográfica e documental.

Esses procedimentos metodológicos nos ajudaram a analisar e descrever os fenômenos acerca da temática, assim, obter informações dos referenciais necessários para as possíveis descobertas. Esse tipo de procedimento, de acordo com Gil (2007, p. 27), “além de aprimorar as ideias, objetiva também proporcionar uma “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

E nessa direção, apontar elementos fundamentados no materialismo-histórico inspirado na dialética, significa uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais, como também “um ato revolucionário e transformador”, dado que o fenômeno é a percepção da coisa, ou a impressão que temos do que é concreto, e a aparência nada mais é do que o reflexo parcial da essência dessas coisas (Eça, 2022 p. 28-29).

Sendo uma pesquisa de natureza bibliográfica torna-se fator primordial na construção e produção do trabalho científico e, em se tratando da educação e da formação de educadores das escolas do campo, permite-nos aproximar e conhecer melhor o fenômeno estudado. Associada a isso, fizemos uma pesquisa documental que reforça o entendimento sobre os mecanismos que balizam as ações e implementações dos procedimentos pela utilização de técnicas facilitando a análise dos documentos.

A política de formação de educadores e o projeto de sociedade

Pela natureza da relação jurídica, a política de formação voltada para educadores é uma temática amplamente debatida na academia, nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados nessa modalidade de ensino. Sendo assim, é um movimento recorrente na atualidade no âmbito da gestão da educação e das práticas pedagógicas. As preocupações ainda persistem e estão presentes no cotidiano

educativo quando observamos a indefinida visão, ainda não explicitada, do verdadeiro e significativo projeto de sociedade que a unidade escolar e seus educadores querem construir para seus estudantes.

Essa situação vem demonstrando uma certa fragilidade na formação docente no Brasil e, quando se trata da educação do campo essa gravidade se torna bem mais evidente, observadas pelas experiências formativas e até mesmo pela atuação profissional. Portanto, é necessário redefinir a caracterização ou perfil de formação para educadores/professores, seja do campo ou da cidade, que seja fundamentada em ações e práticas pedagógicas mais concisas, para além disso, que tenha aderência aos princípios e valores que estruturam tal concepção.

Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam que os docentes deverão necessariamente se (re) organizarem em suas práticas pedagógicas no sentido de “promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade” (p. 227). Nessa senda, a educação precisa ser vista como prática social, não cabendo na atualidade aos moldes clássicos da lógica histórica do tradicionalismo que tem ocorrido na formação docente em nosso País

Em se tratando de professores, em especial, àqueles que atuam nas escolas do campo, a formação continuada pode ser considerada como elemento constitutivo da organização escolar, visando contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente, junto aos processos de ensinar, aprender, estudar, pesquisar e avaliar. E, deve ocorrer de forma processual e contínua para o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, dentro de uma perspectiva crítica-reflexiva, almejando além da qualificação, a sua valorização e melhoria das condições de vida e trabalho.

Ao colocarmos em foco a formação de professores que atuam no campo, essa situação se torna bastante complexa do ponto de vista político, se constituindo como um grande desafio, mas que, com inúmeras possibilidades de se alcançar seus objetivos e atividades-fim.

Pelas palavras emprestadas de Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 221),

É um trabalho de fôlego, o qual está a exigir muitas mãos, visto que suas múltiplas determinações exigirão leituras interdisciplinares. Isso porque a educação escolar no campo, ao se constituir sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão.

Nesse sentido, articular os espaços, tempo e ação entre a escola, o campo e a sociedade vinculados aos meios de produção de vida e trabalho, alinhados com uma formação adequada e qualificada para o exercício da profissão docente é verdadeiramente um desafio, e exige esforços empenhados e materializados por meio da mobilização dos movimentos de lutas pela educação, pela terra e pelos direitos de ser e estar nela, empreendida pela população do campo.

Molina (2010) demarca essa situação como sendo eixo matricial de projeto de vida ao afirmar que “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento” (p. 189). Essa ideia é reforçada quando Caldart (2010, p. 112), observa que,

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando em outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento.

Para isso, caberá ao educador munir-se de saberes, conhecimentos e instrumentos que possibilitem a implementação de ações política-pedagógicas nas redes ou sistemas de ensino, especificamente, das

escolas do campo, propondo mudanças necessárias que contribuam para transformação da sociedade, do respeito às especificidades, valores culturais e da superação da sociedade ainda dividida em classes. Esse seria então um dos papéis fundamentais da formação de educadores como uma política educacional.

A Concepção da Educação do Campo, suas especificidades e políticas de formação

Com relação ao atendimento das especificidades do campo, os autores Arroyo, Caldart e Molina (2009) trazem para o debate a discussão de uma proposta de Educação do Campo com concepção de que,

A Educação do Campo é um conceito criado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental na formação cultural (p. 141-142).

Nesse sentido, nota-se um despertar diferenciado para contexto educacional para essas populações do campo, incentivado pelos movimentos sociais e organizações sindicais voltadas para a vida e trabalho no campo, constituído pela luta social dos trabalhadores e pelo direito da educação, do ensino de qualidade e de formação qualificada enquanto profissional. Portanto, a Educação Escolar do Campo, segundo assevera Caldart (2012), “não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido¹⁴” (p.263).

¹⁴ Pedagogia do Oprimido se insere nos movimentos de educação e cultura popular como uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas com base nas experiências sociais e históricas de opressão e de resistência.

De acordo com Santos (2021), a política de formação de professores faz parte da trilogia estabelecida entre Estado, políticas educacionais e instituições escolares, que se constitui como um modelo regulatório, reforçada por realidades distintas, assim demarcadas pela divisão social de classes, ao passo que o conceito de política está conectado com o Estado capitalista.

Temos ciência de que o discurso de mundialização/globalização com caráter neoliberal tendenciam uma educação para a formação de capital humano referendado pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que é formada por países-membros que se dedicam, em tese, na promoção do desenvolvimento econômico e do bem-estar social. Essas intenções foram seguidas pela construção, elaboração e implantação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, nº 9.394, que demonstra também certa preocupação com a formação de professores, conforme dispõe no art. 62, mas que, não os define a qualidade dos cursos a serem ofertados.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (Brasil, 1996).

Em se tratando do campo, a formação de educadores como política educacional, veio a ser intensificada após a publicação do Decreto n. 7.352, de 2010 – Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária - PRONERA¹⁵, vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário, com definição de princípios, apoio técnico-financeiro, manutenção, ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações

¹⁵ O PRONERA foi criado por meio da Portaria nº. 10, de 17 de abril de 1998, pelo Ministério da Política Fundiária, e compreendido como política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Seu objetivo é “promover o acesso à educação formal em todos os níveis nas áreas de reforma agrária” (INCRA, 2004, p. 22).

campesinas, com isso, estimulando ações conjuntas e parcerias com outros órgãos sob regime de colaboração já determinada pela Carta Magna, da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas na Lei n. 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação, vigente até 2024.

Além disso, intensifica a formação inicial e continuada dos profissionais de educação do campo e a formação específica para gestores, instâncias colegiadas, movimentos sociais e sindicais ou militantes, e simpatizantes que defendem a terra, o campo, orientada no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme apresenta no art. 5º do Decreto n. 7.352/2010:

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.

§2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Estruturada a partir desse Decreto, constitui-se então a Política Nacional de Educação do Campo, exigindo-o nesse cenário, a construção ou elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo, o Pronacampo, ocorrido em 20 de março de 2012, e que fora instituída depois pela Portaria n. 86 de 1º de fevereiro de 2013.

Para dar materialidade às essas ações previstas, foi criada a Lei 12.695/2012, que teve o intuito de viabilizar e disponibilizar através do Ministério da Educação – MEC, no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR, o devido apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo,

dividida em quatro eixos estruturantes. E assim, fortalecendo a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior para as populações do campo, através da melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, além da formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material didático específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2013).

Conquistada a partir das demandas apresentadas ao Estado, e por pressões do Movimento da Educação do Campo para consolidar uma política de formação de educadores, institui-se em 2012, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, trazendo novos elementos de uma matriz formativa capazes de incorporar nos processos de qualificação do docente com as especificidades da vida no campo, desenhada e elaborada após os encontros específicos com o Grupo de Trabalho – GT e suas representações, a fim de chegar-se à versão a ser apresentada às instâncias do Ministério da Educação – MEC, - órgão vinculado a esse Programa.

A execução dessa política foi uma experiência piloto então materializada a partir de sua implantação, inicialmente com sete instituições superiores a convite do MEC, e com indicação dos movimentos sociais, mas, apenas quatro das universidades federais tiveram envolvimento e se dispuseram a executar esse desafio: Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe, destacadas essas instituições superiores em razão da sua história em práticas de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação do Campo.

Importante destacar que o referido Grupo de Trabalho teve como propósito a elaboração das diretrizes orientadoras das Licenciaturas em Educação do Campo e buscou referências nos cursos promovidos pelo Pronera. Para assim,

[...] consolidar uma política de formação que realmente tivesse elementos em sua matriz formativa, capazes de incorporar nos processos de formação docente as especificidades da vida

no campo. Ressalta-se, especificamente, o lugar ocupado pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, então em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com apoio do Pronera, em função de sua organização curricular e habilitação por área do conhecimento (Antunes-Rocha, 2010).

Desde então, dada a experiência implementada como uma política de formação, junto a abertura de espaços de diálogos e reflexões realizadas pelo GT, serviu de lastro e constitui-se como desafios e possibilidades de se construir ações capazes de subsidiar o processo de criação desses cursos nas universidades, mobilizando e socializando as experiências acumuladas pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ação até hoje, caminhando a passos lentos por questões políticas-ideológicas e estruturais.

Nesse sentido, conforme aponta Freitas (1999; 2003), a estratégia formativa desenhada na matriz das Licenciaturas em Educação do Campo, como política de formação de educadores que priorizam a formação e a vida humana, reivindicadas pelas frentes dos movimentos sociais e sindicais, revela

Uma concepção que não adere aos propósitos das políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, sem considerar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem (Freitas, 1999; 2003).

Pari passu à informação, importante ressaltar que, não se trata de desresponsabilizar o educador em sua mediação ou condução do processo educativo, mas, revelar as condições de compreender de forma crítica e reflexiva a sua própria *práxis* na ação didático-pedagógica, bem como despertar para a complexidade das teorias e métodos que orientam o desenvolvimento do trabalho docente, e, se posicionar como agente participativo na construção e desenvolvimento de um projeto de nação que assuma o protagonismo/lugar do/no e com o campo.

Essa configuração está presente também nas Metas 8 e 16 da Lei 13.004/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), e que, apesar de estar ainda no campo do diagnóstico, é um plano que expressa a garantia de que todos os profissionais da educação básica prossigam seus estudos de formação de modo contínuo na área de atuação nas redes ou sistemas de ensino em suas demandas e necessidades. E acrescenta, como estratégias específicas para a formação dos profissionais da educação, cabendo o direcionamento também à Educação do Campo a:

16.1 - propor em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentando a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e;

16.2 - consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas tendo em vista ao atendimento dos objetivos como condição necessária a todos os profissionais da educação que atuam ou venham a atuar em escolas do campo (Brasil, 2015).

Cabe ressaltar, nesse espaço, que os profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, sem formação específica em Educação do Campo, deverão, necessariamente, participar de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, ou mesmo de outras ações de formação continuada em conformidade com os princípios definidos na Política de Educação Básica do Campo.

Para além disso, o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015¹⁶, indica que:

¹⁶ Esse Parecer resultou na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No entanto, em 2019 no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o documento foi revogado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, que dispõe das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – BNC/Formação” (Brasil, 2019).

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

Esse conceito fora constituído pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020,

A formação continuada de professores da educação básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para constituição de competências, visando o complexo desempenho de sua prática social e da qualidade para o trabalho (Brasil, 2020, p. 13).

A formação continuada apresentada na Resolução de CNE/CP nº 2/2015, é vista como um processo de construção de modo coletivo, integrada com as atividades extensionistas da universidade e como finalidade de aperfeiçoamento da prática educativa, o exercício da ética e da política educacional. Ao passo que a Resolução CNE/CP nº 1/2020¹⁷ dispõe de diretrizes curriculares para a formação continuada de professores atuantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sua finalidade centra-se na profissionalização docente com orientação da aprendizagem baseada na competência para desempenho de ações desenvolvidas no cotidiano escolar, vislumbrando a qualidade do trabalho educativo.

¹⁷ A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020).

Sob a ótica dos especialistas em Educação do Campo, a formação do professor tem mais proximidade com a Resolução de CNE/CP nº 2/2015, cuja referência entre os saberes e valores construídos são alicerçados e protagonizados no universo acadêmico e no cotidiano da prática educativa. Na concepção de Santos e Souza (2015, p. 8), 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.

O fato é, conforme a sinalização de Silva (2022), baseada nas palavras de Freire (1996), que a formação continuada vem sendo explorada como uma oportunidade de sanar as lacunas da formação inicial, situação que “coloca em risco a identidade da formação continuada como parte do processo de desenvolvimento profissional docente e como direito de quem exerce a profissão como ser humano inacabado” (p. 83). A autora ainda acrescenta que em um processo social de busca há sempre algo novo a aprender, fazer, a pensar e construir dentro do movimento dialético com a história, a literatura e a comunidade humana. Ou seja, a formação inicial como primeiro passo para construção da identidade docente que se complementa com a formação continuada, e que acontece nos ambientes e espaços educativos, nas universidades, institutos e nos movimentos sociais.

De todo modo, entre reformas ou contrarreformas ocorridas, a educação é um campo de disputa e de poder da classe hegemônica, e no bojo dessas políticas, a formação continuada do professor do campo é parte dessa disputa. Nessa seara conflitante, a parte dominante insiste em transformar a educação em mercadoria, balizado pelo Estado junto aos agentes internacionais que orientam e direcionam as políticas educacionais com documentos de bases e diretrizes, associados a princípios com metas quase que inatingíveis para um País brutalmente desigual, diverso e perverso, que nega as oportunidades aos seus cidadãos.

Diante dessa situação conflitante, Eça e Nunes (2021) nos colocam ao pensamento acerca do problema estrutural existente em nosso país que muitas vezes nos impede de buscar novas alternativas que levem a tomadas de decisões, exigindo de todos, posicionamentos filosóficos, políticos, pedagógicos e éticos.

Em se tratando da Educação do Campo, não se pode olvidar que através dos movimentos sociais e sindicais de luta e resistência, em prol de uma educação mais justa, igualitária e para todos, conseguimos alcançar algumas conquistas de maneira exitosas na legislação, a exemplo das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo com o propósito de implementar uma política de educação para os povos do campo, instituída nacionalmente por meio da Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002.

Esse mecanismo de Lei ganhou mais reforços na Resolução CNE/CEB nº 02 de abril de 2008, a qual traz a definição do conceito de “Educação do Campo” contemplando normas e princípios para que fosse possível o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à essa população. No teor dessa mesma resolução, destaca-se também a responsabilização dos entes federados, que deverão estabelecer o regime colaborativo para realização do planejamento e execução, garantindo acesso, permanência e o sucesso das escolas do campo com qualidade social em todas as etapas da educação básica.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, **especialmente os Municípios**, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (Brasil, 2008). **[grifo nosso]**.

De modo equivalente, com já anunciando anteriormente, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, trouxe embasamentos

com um conjunto de procedimentos que objetivam atender a população campesina nas mais variadas formas de produção da vida e trabalho na terra, na água e na floresta, produzindo condições materiais de existência a partir das atividades e desenvolvimento no meio rural, conforme aponta o primeiro artigo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010).

De todo modo, ao submeter o processo de mudança de consciência da necessidade de se distanciar do paradigma de Educação Rural, sob visão urbanista existente até hoje, o campo deve se constituir com uma identidade própria, vinculada às questões que envolvem realidade e temporalidade, aliadas aos princípios de liberdade, autonomia e participação. Nesse sentido, o Decreto nº 7.352 de 2010, vem fortalecendo a Política de Educação do Campo com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, estruturado no âmbito do Ministério da Educação, com programas referentes à formação dos professores do campo.

Desse contexto pode-se assegurar também uma outra conquista que foi o Pronacampo, instituído pela Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, com intuito de disponibilizar apoio técnico e financeiro aos entes federados, visando ampliar o acesso e qualificar a Educação Básica e Superior para as populações do campo, e, dentre outras ações, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo em 2012, e o Programa Escola da Terra, caracterizado pela promoção da formação continuada de professores para atendimento das necessidades específicas de funcionamento de escolas do campo ou que estão localizadas nas comunidades quilombolas.

Desse conjunto de mecanismos, todas essas ações e implementações refletiram bastante na Educação do Campo dos municípios, essencialmente,

em suas redes ou sistemas de ensino, principalmente com relação às formações continuadas e específicas dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, em que boa parcela dessas políticas públicas educacionais tiveram apoio financeiro pelas ações de planejamento, financiamento e monitoramento do Plano de Ações Articuladas – PAR, vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

Portanto, em se tratando da Educação do Campo, a concepção de formação de educadores, mesmo sendo um projeto de disputa antagônica, não pode ser descolada do projeto histórico da classe trabalhadora, é um compromisso sócio-político que exige tempo, espaços educativos de promoção do trabalho coletivo. De acordo com Santos (2013), entende-se por trabalho coletivo, aquele que é realizado por diversas pessoas com um propósito ou objetivo comum ao grupo e, nesse sentido, as decisões só são coletivas, quando possibilitam a participação da coletividade na formulação e elaboração de propostas, e também na tomada de decisão, seja em um partido, movimento social, unidade escolar ou em qualquer agrupamento.

Daí a importância de se trazer elementos para esse embate com concepção não somente de educação, mas, de ser humano que supere a lógica de organização da sociedade capitalista dividida em classes. Para isso, precisamos enfrentar, apresentando uma sólida formação teórica-metodológica e interdisciplinar, aliada às ciências humanas e sociais, preservando o patrimônio pedagógico acumulado teoricamente, às experiências e vivências, ou seja, o ideário territorial camponês.

O Gepemdecc e o desdobramento das ações no Programa Formacampo

Saindo da esfera nacional para os Estados, destacamos que no estado da Bahia, desde 2012, o Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc com registro no Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, vinculado inicialmente pela Universidade Estadual de Santa Cruz

– UESC em seguida transferida para Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, tem realizado estudos em diversos municípios baianos voltados para o impacto das políticas e programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁸ em escolas do/no campo.

O objetivo dessas pesquisas no âmbito do PAR é de mapear as ações implementadas baseadas nos indicadores definidos *a priori*, partindo do diagnóstico e do planejamento local envolvendo as 04 (quatro) dimensões: a Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos (Brasil, 2007). Entre outros objetivos propostos destacam-se o diálogo entre os entes federativos para superação da fragmentação das políticas educacionais e a constituição do regime de colaboração entre governo federal e os municípios por meio de assistência técnica e de suporte financeiro da União (Santos, 2023).

Dentre as investigações realizadas pelo coletivo do Grupo Gepemdecc/CNPq/UESB¹⁹ destacamos o projeto de pesquisa intitulado “As políticas educacionais do PAR em escolas do campo na Bahia (2015-2018)”, realizado pela autora deste trabalho, a Profª. Dra. Arlete

¹⁸ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.

¹⁹ O Grupo de estudos e pesquisas denominado GEPEMDECC coordenou três projetos de pesquisa, sendo que dois deles já foram executados e em parte finalizado e um projeto continua em andamento:

1º Projeto Concluído: Políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia – submetido ao Comitê de Ética da UESC/BA e aprovado com o Número do Parecer: 4.130.396; CAAE nº 3 3864620.6.0000.0055. Realizado no período de 2016 a 2018.

2º Projeto Executado: Políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas – submetido ao Comitê de Ética da UESB/BA e aprovado com o Número do Parecer: 3.589.766 e CAAE nº 20028619.8.0000.0055. Período de realização: 2019 a 2023 (em andamento com várias ações realizadas). O Relatório dos dados pode ser consultado na página do PPGED/UESB: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/02/Relat%C3%B3rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo2.pdf>

3º Projeto em Andamento: Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia no contexto da pandemia de COVID-19, aprovado pelo Comitê de Ética da UESB. Número do Parecer: 4.130.396 e CAAE nº 33864620.6.0000.0055. Os resultados foram publicados na página do PPGED/UESB e podem ser consultados em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/08/Relat%C3%B3rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Contexto-da-Pandemia.pdf>

Ramos dos Santos dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC, que cujos resultados evidenciaram a necessidade de formação para docentes que atuam nas escolas do campo, em vista que, em âmbito nacional mais de 50% dos professores das localidades rurais ainda não possui em sua formação inicial a graduação, especificamente as licenciaturas, e mais de 80% não fazem formação continuada na perspectiva da Educação do Campo das esdes municipais e estaduais. E com isso, dando origem ao Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo/UESB, estruturado desde 2021 em meio ao uma situação pandêmica no Brasil e no mundo, ocasionado pelo Coronavírus denominado de COVID 19 ou SARS-CoV-2, doença iniciada no mês de dezembro de 2019, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas até quadros graves.

As pesquisas que já apontavam no âmbito do PAR, a grande lacuna existente pela falta de uma política de formação para professores das escolas do campo, com a intempestiva crise sanitária e de saúde pública provocada pela Covid-19, essa situação se agrava ainda mais, em vista que os educadores em suas redes de ensino, obrigatoriamente, tiveram que se reinventar em suas *práxis* educativas se apropriando de ferramentas e instrumentos pedagógicos, até então não perspectivados para aquele momento, ou mesmo, pelo agravamento da falta de manuseio e de nunca terem visto ou praticados ao longo da sua jornada na carreira profissional

Registram-se que a partir desta situação emergencial, foram criadas estratégias didáticas pedagógicas para minimizar os impactos provocadas pelas medidas de isolamento no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento na tentativa de manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes, uma vez que pela medida obrigatória do fechamento das unidades de ensino, esses espaços educativos ou espaço físico das escolas esvaziaram.

Em 2020, segundo os autores Santos e Nunes (2020), antes da pandemia da Covid-19, apenas 34% das escolas do campo tinham acesso à internet, o que gerou maiores dificuldades e desigualdades educacionais no contexto da pandemia. Nesse sentido, nos referimos aos artefatos

tecnológicos, que ora se apresenta como aula remota, às vezes online, híbrida ou comumente chamado de ensino remoto, discussão essa que perdura até a atualidade. Para além disso, professores, estudantes e seus familiares se veem diante de uma realidade sem precedentes de incerteza do futuro, mergulhados pela dor da perda instantânea de parentes e amigos devido à doença. Essa situação não é muito diferente, ou talvez, até mais agravante quando se tratando das realidades vivenciadas pelas populações e comunidades do campo.

No entanto, apesar de todos os desafios e implicações encontradas pelos profissionais que atuam na educação que sinalizaram dificuldades em manusear as ferramentas tecnológicas digitais na área urbana e expressivamente nas localidades do campo, aliada a ausência de uma formação específica para essa finalidade, mesmo assim, o ensino remoto/online/híbrido acabou acontecendo de forma tardia, em meados de março de 2021, nas escolas públicas no Estado da Bahia. Através do decreto nº. 20.585, de 08.07.2021, o governo do Estado da Bahia estabeleceu que as aulas da rede pública deveriam retornar, de forma semipresencial (ensino híbrido)²⁰, e com isso, no dia 26 de julho de 2021, inicia a alocação dos estudantes entre as formas presencial e remota como alternativa de evitar a aglomeração, com turmas divididas em sessões, para que os estudantes comparecessem de maneira alternada.

Diante de todo contexto pandêmico de crise política, social, sanitária e de saúde pública, em relação ao âmbito da educação, as pesquisas demonstram que as unidades escolares situadas no campo dos municípios da Bahia possuem exacerbadas desigualdades educacionais, embora os profissionais da educação nunca deixaram de empenhar seus esforços para que estivessem trabalhando com o propósito de garantir aos estudantes o acesso ao ensino-aprendizagem e na realização das atividades escolares durante e até o cessar da pandemia da Covid-19.

²⁰ Há tempos realizado por muitas instituições educacionais, especialmente universidades, o ensino híbrido acontece quando se mescla períodos online com períodos presenciais na educação. Para a sua realização é necessário que, além da estrutura para a educação presencial, sejam estabelecidas condições, em nível de gestão e de ensino e aprendizagem, de disponibilização de recursos materiais, como equipamentos e acesso à rede, tanto para as instituições como para os estudantes. Disponível em . <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hib>. Acesso em 01.03.2022.

Não podemos olvidar que a situação pandêmica provocou entre as escolas públicas uma mudança abrupta de adaptação ao novo e improvisado sistema de ensino, num tempo recorde, obrigando os docentes a assimilarem novos procedimentos, através de treinamentos aligeirados via *online*, ou sugestão de tutoriais que, para a maioria dos professores não acostumados com a tecnologia digital, pois, era quase que impossível de assimilar.

Diante desse contexto conflitante, como compreender e empreender esse novo modelo digital de ensino remoto? Seria então, o novo normal ou uma nova modalidade de ensino? O Ensino Remoto é uma modalidade de ensino que “pressupõe distanciamento geográfico e o uso da internet e exige um tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial) e um tempo assíncrono, quando o aluno tem autonomia para fazer suas atividades sem a presença dos professores, com ou sem a utilização das tecnologias” (Behar, 2020). Por estas questões, razões das quais compreendemos com um certo período que a atividade remota até atualidade, não é considerada uma modalidade de ensino. Tendo em vista que foi idealizada como um espaço de solução provisória e temporária podendo ser síncrona, onde acontece em tempo real e com participação dos envolvidos e da outra forma que denominamos de atividade assíncrona, aquela em que não é necessário que os participantes estejam conectados.

Durante a pandemia da Covid-19, o grupo de pesquisas Gepemdecc, realizou 02 (dois) estudos por meio de aplicação de questionários no formulário do *Google forms* em diversos municípios baianos. Dado as informações do primeiro questionário que obteve um total de 756 respostas e identificou algumas estratégias educacionais que foram utilizadas pelos docentes durante a pandemia, uma delas apontam com relação a insegurança quanto às políticas e práticas pedagógicas diante da publicação de dezenas de documentos oficiais instruindo a realização do ensino remoto.

O segundo questionário aplicado, tendenciado apenas para professores do campo de 07 (sete) Territórios de Identidade (TI) da Bahia,

compreendido entre os 140 municípios, e assim, obteve 6.933 respostas nessa mesma direção apresentada pelos participantes do questionário anterior. Importante destacar que ambos os estudos possuem relatórios publicados na página do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED/UESB²¹, além de diversos artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livro e anais de eventos nacionais e internacionais.

O fato é que todos esses dados e informações trazidas pelas pesquisas realizadas pelo coletivo do Grupo Gepemdecc, inquietou motivando a criação de um programa que atendessem as especificidades do campo com as demandas de formação para os profissionais da área nas respectivas unidades de ensino dos municípios dos Territórios de Identidade Baianos.

Sendo assim, Programa Formacampo entrelaçado ao atual projeto de pesquisa da autora junto à UESB, tem como objetivo analisar as políticas educacionais e práticas pedagógicas para os sujeitos do campo nas redes municipais dos Territórios de Identidade (TI) da Bahia, no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Para o desenvolvimento dessa ação, foi necessário além de procedimentos teóricos-metodológicos, a atuação de uma equipe de trabalho de profissionais com formação específicas em diferentes áreas do conhecimento, visto que a formação indicada neste Programa demanda de produção de conhecimentos e saberes que regem a educação básica em cada território de identidade.

Como já mencionado anteriormente, ao estabelecermos a conexão do direito à educação como princípio constitucional, temos como obrigação também de expandir esse direito a outras dimensões já prevista pelo PAR, que é de qualificar a formação de educadores favorecendo a continuidade das ações educacionais, e, assim, constituindo elemento importante da promoção de uma política pública municipal.

Nessa direção, pensando em uma política de formação de educadores, onde a educação e formação são elementos considerados

²¹ O Relatório dos dados pode ser consultado na página do PPGED/UESB: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/02/Relat%C3%B3rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo2.pdf>

intrínsecos e correlacionados propicia o desdobramento da ação de estruturação do Programa de Formação de Educadores do Campo, - o Formacampo atendendo a diversos territórios de identidade na Bahia, compreendendo as influências que os documentos oficiais a nível nacional trazem para o bojo das discussões para as implementações e sugestões de dois produtos importantes para os sistemas de ensino junto às respectivas redes municipais.

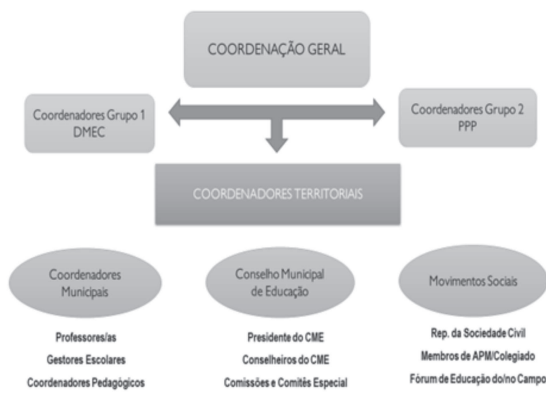
Constituído por diferentes ações extensionistas, o Programa intitulado de Formação de Educadores do Campo – Formacampo, faz uma conexão ligadas às políticas educacionais junto às parcerias com instituições superiores, dentro de uma ação de promoção de ensino, pesquisa e extensão, objetivando a realização de atividades síncronas e assíncronas, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Gepemdecc no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB.

O intuito do referido programa é de promover a formação continuada para os professores que atuam na educação básica, em especial, nas unidades escolares do campo e das escolas da cidade que recebem estudantes residentes no campo e de formação específica para os gestores escolares, conselheiros de educação e membros dos movimentos sociais e sindicais nos diversos municípios que pertencem aos Territórios de Identidade Baianos.

Os procedimentos utilizados para a realização do trabalho no respectivo programa é de natureza qualitativa, bibliográfica, eletrônica, documental e, por meio da pesquisa participante, perspectivando uma maior abertura para os diálogos, respeitando espaços e tempos formativos, além de reuniões, encontros, oficinas, minicursos, frentes de trabalhos, seminários e fóruns de discussão com o público alvo compreendido por gestores escolares, coordenadores municipais e pedagógicos, conselheiros municipais de educação e representantes dos movimentos sociais, com finalidade de mediar, estudar, pesquisar e trazer elementos para as demandas de formação específicas para os educadores do campo, e, posteriormente, planejar as atividades com base no que foi diagnosticado.

Para melhor ilustração, a imagem da estrutura organizacional que nos revela a forma de como está organizado o programa nos territórios de identidade.

Imagem 1 – Estrutura Organizacional do Programa Formacampo



Fonte: Elaborada pelos próprios autores (2023).

Como podemos observar o programa no âmbito dos territórios de identidade tem em sua pretensão o envolvimento de coordenadores municipais do Formacampo (professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos), dos conselhos municipais de educação (presidentes, conselheiros/segmento, representante dos comitês e comissões especiais) e dos movimentos sociais e sindicais (representantes da sociedade civil, membros de associações comunitárias e integrantes do fórum da educação do/no campo). Ou seja, a integração de cursistas nas ações e atividades realizadas pelas plataformas, TV e Canais *Youtube*, com participação de membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC e apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Para realização das atividades conta também com a mediação e acompanhamento dos Coordenadores Territoriais junto aos Coordenadores Municipais que são considerados os multiplicadores

em suas redes/sistemas de ensino, às quais oportunizam aos cursistas a ampliação dos conhecimentos acerca das temáticas sobre a Educação do/no Campo.

Adesão dos territórios e os produtos ofertados pelo Formacampo (PPP e DMEC).

As adesões ao referido programa de formação para educadores do campo, são realizadas por meio da assinatura de um termo de responsabilidade entre os proponentes, cujo “Termo de Adesão” sob cláusulas, são encaminhadas aos municípios dos territórios para apreciação, o qual Secretarias Municipais de Educação junto aos sistemas ou redes de ensino, preferencialmente, das unidades escolares do campo se articulam para promoverem a participação de todos os inscritos.

Para isso, os cursistas recebem como proposta um programa de formação continuada e específica como forma de incentivo a elaboração de dois produtos fundamentais para ação e execução nas suas escolas e comunidades, sendo eles: um instrumental direcionada aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo, e outro, um mecanismo de lei que são as Diretrizes da Educação do Campo, ambas apresentadas como sugestões para implementação, mas que são considerados importantes para o desenvolvimento educacional e para constituição da identidade escolar.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico das escolas do Campo, a concepção trata-se de uma ação com perspectiva crítica-reflexiva, fundamentada no materialismo-dialético que parte inicialmente de algumas indagações consideradas importantes como ponto de partida: Qual a importância do PPP para a educação básica no campo à luz da gestão democrática? O que é a educação do e no campo? Quais são seus principais fundamentos? É possível, por meio do PPP, materializar a concepção de educação que tenha como referência o projeto histórico educacional de formação coerente com a prática pedagógica transformadora? A partir desses questionamentos apontados no relatório técnico (Santos, 2021), foi organizada a formação com base na construção

de todo o material pedagógico. Além das atividades assíncronas e síncronas, existem também no âmbito do programa, encontros de forma presenciais em alguns municípios para estudos e acompanhamento da reformulação desse documento, - o PPP.

Nessa perspectiva, conforme afirma Eça e Coelho (2021), o Projeto Político Pedagógico passa a ser o referencial de quaisquer Instituição de ensino no que diz respeito à construção de sua própria identidade e no fortalecimento das ações pedagógicas mediante as necessidades de cada unidade escolar. Por isso, gestores, coordenadores e os órgãos colegiados devem agir de maneira democrática na elaboração desse projeto, integrando a comunidade escolar e local aos espaços educativos (Eça; Coelho, 2021).

Com relação ao instrumento de fortalecimento a identidade do campo, o Projeto Político Pedagógico-PPP, destacam-se para a reformulação, 10 (dez) Territórios de Identidade, sendo eles: Bacia do Jacuípe; Bacia do Paramirim; Baixo Sul; Chapada Diamantina; Costa do Descobrimento; Extremo Sul; Irecê; Piemonte do Paraguaçu; Portal do Sertão; Recôncavo, totalizando 3.675 cursistas inscritos, conforme disposto na figura do quadro 1

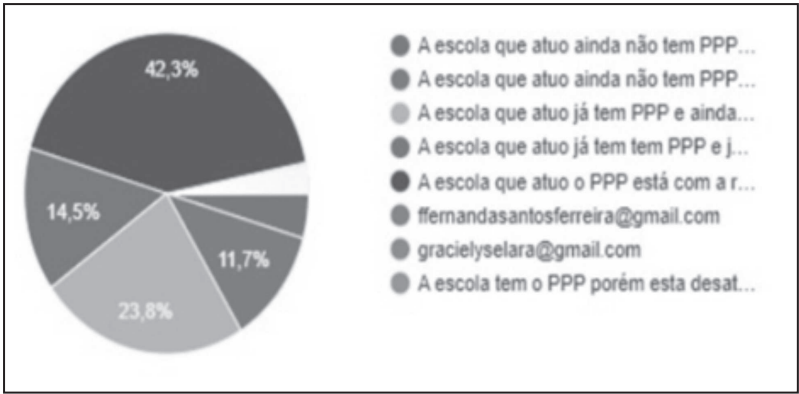
Figura do Quadro 1 - Territórios de Identidade, Adesão dos Municípios e Cursistas inscritos - 2022

TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA - GRUPO 2 (ADESÃO EM 2022)									
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP									
TERRITÓRIOS	ADESÃO DE MUNICÍPIOS	MUNICÍPIO CONTINUA NO PROGRAMA?	CURSISTAS QUE CONTINUAM NO PROGRAMA	ESCOLAS INSCRITAS	CURSISTAS INSCRITOS	ELABORAÇÃO DO PPP	REELABORAÇÃO DO PPP	DEVOLUTIVAS ATIVIDADES	NÃO INICIOU (PPP)
Bacia do Jacuípe	11	08	-	109	406	07	01	311	-
Bacia do Paramirim	06	06	-	78	641	02	03	546	-
Baixo Sul	07	07	391	264	588	20	07	1.224	01
Chapada Diamantina	09	09	218	69	435	68	-	449	-
Costa do Descobrimento	06	06	-	69	214	05	05	460	-
Extremo Sul	13	13	-	71	289	05	-	180	-
Irecê	09	08	-	117	-	09	-	-	-
Piemonte do Paraguaçu	05	05	123	55	215	02	03	55	-
Portal do Sertão	07	07	78	39	121	05	-	-	-
Recôncavo	15	15	345	205	766	13	152	-	02
Total	88	84	1.055	1.076	3.675	136	171	3.325	3

Fonte: Relatório Técnico do Programa Formacampo (Santos, 2022).

Dadas as informações que foram obtidas e extraídas da síntese do relatório técnico, a imagem abaixo, nos apresenta um panorama do Formacampo do ano de 2021, de como que esse instrumento (documento) estaria sendo reestruturado ou não nos municípios que fizeram adesão e que foram contemplados com a formação continuada e específica no âmbito do Formacampo.

Imagem 2 – Quanto à reformulação do PPP da escola



42,8%	- A escola que atua o PPP está com a reformulação em andamento esse ano de 2021;
11,3%	- A escola que atua ainda não tem PPP e já está programada a construção;
23,2%	- A escola que atua já tem PPP e ainda não foi reformulado;
14,9%	- A escola que atua já tem PPP e já foi reformulado esse ano de 2021;
4,5%	- A escola que atua ainda não tem PPP e não está programada a construção.

Fonte: Relatório Técnico Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO (2022).

De acordo o relatório técnico do PPP publicado no site do Formacampo²², dentre os municípios baianos contemplados para reformulação do Projeto Político Pedagógico atendidos pelo programa no ano de 2021, destacam-se que 42,8% das escolas estão em andamento

²² Relatório Técnico do Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO: educação do campo. Coord. Arlete Ramos dos Santos. Gepemdecc - PPGEd/UESB- Vitória da Conquista, 2022. 36p. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303 Acesso em: 07/10/2023.

com o documento do PPP e 23,2% das escolas o documento não foi reformulado. No entanto, 14,9% das escolas estão programando a reformulação para o ano seguinte e, 11,3% das escolas já estão se articulando e programando a construção com os seus integrantes e somente 4,5% não existe programação.

Com relação a implementação do segundo produto do Formacampo que é o mecanismo de lei que são as Diretrizes Municipais da Educação do Campo-DMEC, o Relatório Técnico também publicado no site oficial do Formacampo²³, indicam que dentre os territórios baianos contemplados para orientação à construção ou (re) elaboração das respectivas diretrizes da educação do campo, atendidos pelo Formacampo em 2022, que fora denominado de Grupo 1, destacam-se 07 (sete) Territórios de Identidade, sendo: o Sudoeste Baiano; o Vale do Jequiriçá; Velho Chico; Médio Sudoeste; Médio Rio de Contas; Litoral Sul e Sertão Produtivo, distribuída entre os diversos municípios baseada no espaço geográfico e sua localização, conforme disposto no quadro 2:

²³Relatório Técnico do Formacampo - Grupo 1 Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC/Coord. Antoniclebio Cavalcante Eça, Julia Maria da Silva Oliveira, Vilma Aurea Rodrigues. - Vitória da Conquista, 2022. p.47. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303 Acesso em: 07/10/2023.

Quadro 2 – Territórios de Identidade, Adesão dos Municípios e Cursistas inscritos

TERRITÓRIO IDENTIDADE	TERMO DE ADESÃO MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE CURSISTAS			
			Coordenador Municipal	Conselho Municipal	Membros Comitês	Total Inscritos
Sudoeste Baiano	Aracatu, Belo Campo, Caetanos, Cândido Sales, Cordeiros, Encruzilhada, Jacaraci, Licínio de Almeida, Porções, Tremedal	10	10	06	04	20
Vale do Jeiquiriçá	Cravolândia, Irajuba, Itaquara Jaguapara, Jeiquiriçá, Lage, Lajedo do Tabocal, Maracás, Murúpe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra	14	14	11	04	29
Velho Chico	Bom Jesus da Lapa, Ibotirama Igaporã, Paratinga Serra do Ramalho, Sítio do Mato	06	06	01	04	11
Médio Sudoeste	Firmino Alves, Iguaí, Itambé Itapetinga, Itarantim	05	05	02	02	09
Litoral Sul	Barro Preto, Canavieiras, Ilhéus, Itabuna, Santa Luzia, São José da Vitória, Una	07	07	08	04	19
Médio Rio de Contas	Aiquara, Apurema, Barra do Rocha, Boa Nova, Gongogi, Ibirataia, Ipiatã, Jequié, Manoel Vitorino, Nova Ibiá	10	11	11	04	26
Sertão Produtivo	Guanambi, Iuiú, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindai, Sebastião Laranjeiras, Sítio do Mato	07	07	03	04	14
TOTAL DE TERRITÓRIOS	TOTAL DE TERMO DE ADESÃO	TOTAL DE MUNICÍPIOS	TOTAL DE PARTICIPANTES CURSISTAS			
07	59	59	60	42	26	128

Fonte: Relatório Técnico do Programa Formacampo (Eça, Rodrigues; Santos, 2022).

O quadro 2 apresentado acima demonstra de forma exitosa a participação dos integrantes nas ações do programa que dentre os 07 (sete) territórios de identidade, 59 (cinquenta e nove) municípios firmaram compromisso através da assinatura do Termo de Adesão, indicando um coordenador municipal ligado à Educação do Campo com propósito de incentivar junto aos educadores que atuam nas escolas do campo a se inscrever na formação continuada e específica totalizando 60 (sessenta) coordenadores municipais inscritos, considerados como cursistas.

Conforme assevera Eça, Rodrigues e Santos (2022) toda ação para projeção necessita de um planejamento que deve iniciar-se a partir de uma ideia, e isso só é possível porque o ser humano é dotado de ideias e imaginação que pode se transformar em algo bastante significativo e valioso do ponto de vista do conhecimento a depender do propósito que se estabelece.

Nessa mesma toada, o programa Formacampo, no intuito de facilitar a organização dos eixos com as temáticas, estruturou um planejamento em formato de uma agenda de encontros formativos e oficinas objetivando orientar à construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo e elaboração da Resolução junto ao CME, destacando os passos para a elaboração, sua dinâmica e estruturação do documento das DMEC nos municípios, baseada no cronograma de atividades, conforme demonstrada no quadro 3.

Quadro 3 – Agenda de Encontros/Oficinas Formativas das DMEC – 2022.

(continua)

MÊS/2022	DATA/ HORÁRIO	ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA	FORMADOR/ MEDIADOR
AGOSTO	18/08 às 19 h (quinta-feira)	Pontos Estratégicos (sugerida) para construção do documento nos municípios. Levantamento dos dispositivos legais a nível nacional e local.	Antony Júlia Vima
	31/08 às 19 h (quarta-feira)	1. A EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO 1.1 Fundamentação Legal 1.2 Princípios da Educação do Campo 1.3 Contexto da Educação do Campo no Município de _____ - Bahia 1.4 Relação escola x comunidade: as especificidades dos sujeitos	

(continua)

MÊS/2022	DATA/ HORÁRIO	ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA	FORMADOR/ MEDIADOR
SETEMBRO	09/09 às 19 h (sexta-feira)	2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR 2.1 Gestão educacional 2.2 Formação continuada 2.3 O processo de avaliação 2.4 Projeto Político Pedagógico	Antony Júlia Vima
	28/09 às 19 h (quarta-feira)	3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO 3.1 Currículo: concepção 3.2 As classes multianos, multietapas ou multisseriadas 3.3 Estrutura Curricular da Escola 3.3.1 Trabalho 3.3.2 Sustentabilidade 3.3.3 Educação Ambiental 3.3.4 Agroecologia 3.3.5 Cultura 3.3.6 Juventudes 3.3.7 Movimentos Sociais 3.3.8 Sexualidade	
OUTUBRO	07/10 às 19 h (sexta-feira)	4. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE 4.1 Direitos humanos: o exercício da cidadania 4.2 Relações Étnico-raciais 4.3 Povos indígenas e quilombolas	Antony Júlia Vima
	21/10 às 19 h (sexta-feira)	5. RECURSOS FINANCEIROS E O FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO 5.1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) 5.2.1 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) 5.2.2 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) 5.2.3 Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE) 5.2.4 Caminho da Escola 5.2.5 Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) 5.2.6 Programa de Inovação Educação Conectada (E-Conectada) 5.2.7 Outros programas que o Município aderiu 5.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	

(conclusão)

MÊS/2022	DATA/ HORÁRIO	ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA		FORMADOR/ MEDIADOR
NOVEMBRO	Apresentação do documento ao Fórum e verificar a possibilidade de inclusão de outros pontos. 1 – Adequação das DMEC conforme as sugestões apresentadas pelo Fórum, se for o caso. 2 – Encaminhamento do documento ao Presidente do CME. 3 – Ajustar para as normas de Parecer e Resolução. 4 – Publicação das DMEC em Parecer e Resolução do CME. 5 – Sugestão de um caderno com as orientações da DMEC para circular nas escolas, sociedade civil. 6 – Seminário Municipal da Educação do Campo para apresentação do documento à sociedade civil.			
DEZEMBRO	Dias 12 e 13/12/2022 Local do Evento: Bom Jesus da Lapa-Bahia	Encerramento das Atividades do Formacampo - 2022. Grupos 1, 2 e 3	Seminário dos trabalhos realizados pelos Territórios de Identidade da Bahia	Coordenação Geral Coordenadores Territoriais

Fonte: Relatório Técnico do Programa Formacampo (Eça; Rodrigues; Santos, 2022).

Analisando o quadro acima e de acordo com as informações, o relatório aponta é que a ideia central da agenda de encontros é trazer para discussões, eixos estruturantes apresentados em forma de capítulos com temáticas necessárias para orientar a construção e (re)elaboração do documento das Diretrizes da Educação do Campo – DMEC. Uma vez que, para isso, requer a contínua formação dos educadores do/no/com o campo, pressupondo a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas, com ações educativas voltadas para atender as especificidades do campo com qualidade social da educação. E isso, somente é possível com a efetiva participação democrática da comunidade escolar na tomada de decisões, com instrumentos e mecanismos que fundamentam o diálogo com os atores internos e externos à escola para definição de um projeto de educação como direito e um projeto de sociedade que almejam construir.

Ademais, a agenda de encontros para formações do programa Formacampo, além de ser considerada uma ferramenta para organizar e

sistematizar dados e informações, pode direcionar para uma avaliação das atividades profissionais dos educadores do campo, que está diretamente relacionada ao alcance de propósitos individuais e coletivos que desejamos atingir. Com isso, atingindo seus objetivos, ampliando os conhecimentos teóricos e metodológicos dos educadores e profissionais da educação que atuam na modalidade de ensino do campo, transformando em realidades possíveis através de seus resultados.

Contudo, asseguramos que essas etapas de construção de conhecimento através dessas formações é uma decisão política que passa pelo cumprimento previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que aponta o direito à educação como princípio e a formação como ampliação desse direito adquirido, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, sua emancipação e qualificação para o universo do trabalho.

Nesse sentido, quando colocamos em foco a formação de professores ou educadores que atuam nas escolas do campo, conforme aduzem Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 90), exigir-se-á esforços de muitas mãos, tendo em vista, as suas múltiplas determinações a qual requererá de uma leitura interdisciplinar, evidenciando assim, a necessidade de professores qualificados.

Evidentemente, para além desses relatórios técnicos publicados, vimos nos relatos de experiências e nos encontros presenciais que o programa tomou uma dimensão gigantesca com relação aos municípios dos territórios baianos, pois está explícito que tem realizado atividades não de modo prescritivo ou centralizado, mas sim, um trabalho coletivo, pensada e executada por muitas mãos. E, refletindo sobre isso, articular os espaços, tempo e ação entre professor, escola, o campo e a sociedade vinculado aos meios de produção de vida e trabalho, além de ser um paradigma, exige-se esforços empenhados e materializados por meio dos movimentos de lutas pela terra e pelos direitos da educação e formação, empreendida pela população do campo.

Considerações Finais

Consideramos que há desafios concretos na materialização dos direitos à educação pública, gratuita e de qualidade, principalmente no contexto da Educação do Campo que se apresenta em três planos: 1. No contexto concreto da defesa da terra e realização da Reforma Agrária; 2. Na luta permanente pela constitucionalização e justiciabilidade de direitos de caráter universal, e que abarque a totalidade das reivindicações emanadas dos movimentos sociais do campo como um sujeito coletivo de direito, principalmente, no que se refere às questões educacionais; e 3. Na realização de uma formação inicial e continuada condizente com a que deve ser realizada para os docentes que atuam nas escolas do campo.

No caso concreto da Educação do Campo, exemplo de um direito coletivo materializado na luta política dos povos do campo em sua concepção da inclusão social, observamos que, embora muito se tenha avançado na sua consolidação, o modelo de educação implementado nas áreas rurais, sobretudo nas escolas de ensino fundamental, se aproxima do que se compreende como Educação Rural, uma vez que as políticas educacionais que se inserem no âmbito do currículo têm acontecido de forma verticalizada, e não leva em conta a participação dos sujeitos do campo no planejamento, conforme deve ser no contexto do que se concebe teoricamente como Educação do Campo. Em sua concepção, esta modalidade de ensino ao ser implementada nas escolas deve ser parte de uma construção coletiva com a contribuição dos camponeses, cuja prática formativa é intrínseca a uma práxis política, e deve ser vista como a máquina propulsora para a transformação dessa realidade social, além de uma nova possibilidade de produção para que possa haver alteração qualitativa da realidade em um porvir emancipatório. É nesse contexto que se insere o Programa Formacampo, o qual está sustentado no tripé ensino-pesquisa-extensão, na UESB, e se consolida como uma formação que envolve todos os sujeitos da comunidade escolar, rumo à concretização de uma educação pública de qualidade para os camponeses.

Desse modo, a luta pela inclusão na perspectiva dos movimentos sociais do campo, se faz necessária para garantir os direitos adquiridos e adquirir outros que ainda estão como objetivos almejados para o fortalecimento do campo como espaço de reprodução material da vida. Entendemos que quando a imobilização social se justifica por concessões e rearranjos históricos das mesmas, há que levantar vozes em seu despertar, porque a justiça social e os processos de não exclusão não são resultantes de medidas outorgadas, mas de conquistas que se expressam por meio de uma contra-internalização provocada pela práxis política e social dos sujeitos coletivos.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. **In: Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel. **Desafios e perspectivas na formação de educadores:** reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais. **In: SOARES, Leôncio et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel et al. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARAUJO, G. C. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, Editora UFPR. p. 279-292, jan./abr. 2011.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. **A educação básica e os movimentos social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHIA. **A Política Territorial do Estado da Bahia: Histórico e Estratégias de Implementação**. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Texto-DPT-Politica-Territorial_-V-2.0-2022.pdf Acesso 03/09/2023

BAHIA. Secretaria da Educação. **Decreto nº 20.585 de 08 de julho de 2021**. Institui, no Estado da Bahia, as restrições indicadas, como medidas de enfrentamento ao novo coronavírus, causador da COVID-19, e dá outras providências. 2021

BEHAR. Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Faculdade de Educação e dos Programas de Pós Graduação em Educação e Informática na Educação, Porto Alegre, RS, publicado em julho de 2020. Disponível em www.ufrgs.br Acesso em: 21/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPE – Brasília, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de out. de 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27894.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília. 2022. Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/index.php>

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 2010.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização; Diversidade e Inclusão (MEC/Secadi, 2012b).

BRASIL. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 CNE/CEB, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica Capítulo II Seção IV Educação Básica do Campo, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020
CALDART, R. S. **Pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. 2002.

BRASIL. Decreto Presidencial Nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga

as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*, 16 de junho de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. DOU nº 53, 18.03.2020, Seção 1, p.39

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, nº 1, p. 35-64, mar/jun. Rio de Janeiro, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de Abril de 2009a.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Art. Nacional. p. 25-36. 2002.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2013

CONJECTURAS, 22(6), 966–982. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1178-T01>

EÇA, A. C. [et al]. **Caderno de orientações para construção ou (re) elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC**. 77 fs. Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo. Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2022.

EÇA, A. C. **Narrativas sobre o Trabalho do Gestor Escolar: Desafios e implicações para construção da autonomia**. 165 fs.

Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2022.

EÇA, A. Cavalcante; COELHO, L. Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

EÇA, A. Cavalcante; NUNES, C. Pinto. **Aspectos implícitos da Base Nacional Comum Curricular: algumas implicações no contexto atual.** *Journal of Research and Knowledge Spreading*. 2021. 2(1), e12326, 2021

EÇA, A. Cavalcante; OLIVEIRA, J. M. da Silva; RODRIGUES, V. Aurea. **Relatório Técnico do Formacampo/Grupo 1 - Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC.** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB -Vitória da Conquista, 2022. P. 47

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
<https://www.seplan.ba.gov.br/politica-territorial/> Acesso em: 15 abr. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, I, I. de. **A questão (da reforma agrária) e a política de desenvolvimento territorial rural no Sul da Bahia.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GEPEMDECC. **Política Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia:** desafios e perspectivas. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

MOLINA, Mônica Castagna. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto**.(UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Editora Autores Associados, 2014, Campinas, SP.

SANTOS, A. R. dos; RODRIGUES, V. Áurea; ARAÚJO, D. B. **Projeto Político Pedagógico: autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA**.

SANTOS, Arlete Ramos dos. SILVA, Geovani Jesus de. SOUZA, Gilvan Santos dos. **Educação do Campo**. Módulo 7. Volume 4. UESC, 2012.

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

SANTOS, Arlete Ramos. **“Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso** - Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - UFMG/FaE, 2012. f. 384

SANTOS, Arlete Ramos. et. al. **Docência e pandemia: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana.** *Plurais Revista Multidisciplinar*, 6(2), 218-239. 2021. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n.1.9665>

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

SANTOS, Arlete Ramos. Relatório Técnico do Programa de Formação de Educadores do Campo – **FORMACAMPO: educação do campo.** Gepemdecc - PPGEd/UESB- Vitória da Conquista, 2022. 36p.