



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO (DEDC) - CAMPUS XI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO
SENSU* EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL - MPIES**

TAISE LIMA DE MENEZES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS
RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS D'ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO PLANO DE FORMAÇÃO**

**Serrinha – BA
2024**

TAISE LIMA DE MENEZES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS
RURAS DO MUNICÍPIO DE DIAS D'ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO PLANO DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária, como requisito para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção.

Orientadora: Professora Dra. Marize Damiana Moura Batista e Batista.

**Serrinha – BA
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5/806

M543 Menezes, Taise Lima de

Formação continuada de professores de escolas dos núcleos rurais do município de Dias D'Ávila - Bahia: educação do campo no plano de formação./ Taise Lima de Menezes.- Serrinha: 2024. 122f. il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marize Damiana Moura Batista e Batista

Dissertação (mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES, Campus XI. 2024.

1. Professores - Formação. 2. Política educacional. 3. Educação do campo I. Batista, Marize Damiana Moura Batista e. II. do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus XI. III.

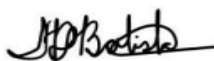
CDD 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

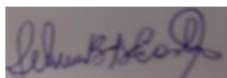
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS D'ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO DE FORMAÇÃO

TAISE LIMA DE MENEZES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social, na linha de pesquisa Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária, na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção, em 07 de março de 2024, como requisito para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção, composta pela Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a MARIZE DAMIANA MOURA BATISTA E BATISTA – UNEB
Doutorado em Geografia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Orientador



Prof.^a Dr.^a SELMA BARROS DALTRO DE CASTRO – UNEB
Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinador Interno



Prof.^a Dr.^a ALINE DOS SANTOS LIMA – IF Baiano Santa Inês
Doutorado em Geografia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinador Externo

Aprovada em: 07/03/2024

Dedico a presente Dissertação às mulheres, em especial a minha mãe Maria Renilda, a minha filha Lara Mirele e minha orientadora prof^a Dr^a Marize Damiana. Estendo a minha dedicação a escola e a universidade pública, que me deram condições de ingresso e permanência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria Renilda Silva Lima, a minha filha, Lara Mirele de Menezes Oliveira, às minhas irmãs, Valdinalva Lima de Menezes e Maria Cleide Lima de Menezes, a minha vó materna, em memória, Maria Gonçalves Pastor, a minha cunhada Geresa Santos, a minha sobrinha Maria Heloise de Menezes Oliveira, a minha companheira de mestrado e irmã que a vida me deu Nadjane Estrela e suas Estrelas Aya e Iara, a minha grande amiga Adrice Araújo dos Santos, e a todas as mulheres que lutaram pelo direito de estudar.

Agradeço ao meu guru tecnológico, Josué Souza Reis, um companheiro e noivo que tanto me sustentou nas horas difíceis, mostrando que verdadeiramente o amor se manifesta em suas diversas formas. Agradeço a toda minha família por todo amor e companheirismo.

Agradeço às minhas amigas Nadjane Estrela, Geovana, Arlete, e Cica do mestrado e demais colegas que apoiaram meu processo de desenvolvimento acadêmico e profissional, como também me acolheram do ponto de vista das relações e da humanização.

Agradeço também as/os amigas/os e colegas de trabalho, em especial a Maria Hermínia Sampaio, por acreditar nesse meu processo e criar condições para sua efetivação.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), Programa tão sonhado por mim durante a graduação, na militância no movimento estudantil, em sua concepção de interiorizar a pós-graduação e fomentar pesquisas que contribuíssem com o desenvolvimento do Território do Sisal e dos demais territórios de identidades da Bahia. O MPIES é fruto de uma luta histórica dos Movimentos Sociais do Sisal.

Agradeço à Professora Doutora Selma Daltro Barros de Castro e a Professora Doutora Aline dos Santos Lima pelas contribuições na pesquisa, como também por participar da banca de qualificação e defesa.

O processo do Mestrado é extremamente difícil, quando se é estudante e trabalhadora, mas, quando se tem uma orientadora que humaniza esse processo. Tudo se torna mais leve. Obrigada por confiar em mim, obrigada por sua parceria, obrigada por suas brilhantes colaborações, esse processo intensificou a minha admiração pela grande profissional, e pessoa que minha orientadora é, minha gratidão à professora doutora Marize Damiana Moura Batista e Batista.

Toda honra e toda glória sejam dadas a Deus por me fortalecer diariamente.

Não importa o que dizem a você, palavras e ideias podem mudar o mundo.
Filme: Sociedade dos Poetas Mortos, 1989.

RESUMO

Esta pesquisa, é intitulada “Formação continuada de professores de escolas dos Núcleos rurais do município de Dias d’Ávila – Bahia: Educação do Campo no Plano de Formação”. Questiona em que medida a formação de professores de escolas de núcleos rurais em Dias d’Ávila, Ba, pode contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo fundamentada nos princípios dos movimentos sociais: uma educação política, crítica, que problematize o acesso à terra, a tecnologia, ao modelo de produção capitalista e a própria produção de conhecimento? O objetivo geral procurou analisar a formação continuada de professores alicerçada nos fundamentos da Educação do campo, implementando curso livre de formação continuada com professores que atuam nos núcleos das escolas rurais do município de Dias d’Ávila, Bahia. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar a formação continuada de professores no âmbito da Educação do Campo, realizando um balanço da política de formação, identificando finalidades, concepções e desdobramentos educacionais e sociais; mapear as ações de formação continuada de professores que atuam nas escolas dos núcleos rurais do município de Dias d’Ávila, no Referencial Curricular da Educação do Campo de Dias d’Ávila, no Currículo das escolas rurais e no Plano Municipal de Educação, analisando concepções e fundamentos teórico-metodológicos; realizar um curso livre de formação continuada de professores dos núcleos rurais do município de Dias d’Ávila, fundamentado na perspectiva da Educação do Campo; sistematizar plano de formação da Educação do Campo com propósito de subsidiar a formação continuada de professores que atuam em escolas dos núcleos rurais no município de Dias d’Ávila. O aporte teórico-conceitual se fundamentou nas sistematizações de Arroyo (2007), Bogo, Carvalho e Ferreira (2021), Brandão (1985), Caldart (2002), Carvalho (2008), Curado (2017), Ferreira (2015), Fialho (2020), Freitas (1995), Molina (2014), Santos (2015), Saviani (1991), dentre outros. A metodologia apoiou-se na abordagem qualitativa e na pesquisa de intervenção, tendo aporte no referencial de Gil (2008) e Minayo (2010), aproximando-se do método dialético na perspectiva de Cury (1986), Saviani (1991) e Kosik (1976). No processo da intervenção foram realizadas análise de documentos norteadores da Educação do Campo no município em fontes secundárias e entrevistas semiestruturadas, o que embasou a realização do curso livre de formação continuada como ação interventiva para levantamento de dados primários e elaboração do Plano de Formação. Para subsidiar as sistematizações coletivas do Plano de Formação a análise dos dados apoiou-se na aproximação do aporte teórico da dialética em Kosik (1976), com a proposta de expressar as condições materiais da classe trabalhadora em Marx e Engels (2007) e luta dos trabalhadores do campo e seus movimentos sociais pela Educação do Campo, pelo acesso à terra e construção de outro projeto societário. A pesquisa contou com a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia, expressa no parecer de nº 6.290.694. Com o propósito de orientar a formação continuada de professores que atuam em escolas dos núcleos rurais no município de Dias d’Ávila, o produto desse estudo se consolida em um Plano de Formação para subsidiar a Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Política educacional. Educação do Campo. Plano de Formação

ABSTRACT

This research, entitled "Continuing Education for Teachers in Rural Nuclei Schools in the Municipality of Dias d'Ávila - Bahia: Rural Education in the Training Plan," had as its central objective to analyze the continuing education of teachers based on the principles of Rural Education, implementing a free course of continuing education with teachers who work in the rural nucleus schools of the municipality of Dias d'Ávila, Bahia, for the development of a training plan. The question that guided the study was to what extent the training of teachers in rural nucleus schools in Dias d'Ávila, Bahia, can contribute to strengthening Rural Education based on the principles of social movements: a political, critical education that problematizes access to land, technology, the capitalist production model, and the production of knowledge itself. To do so, the theoretical framework of Arroyo (2007), Bogo, Carvalho, and Ferreira (2021), Brandão (1985), Caldart (2002), Carvalho (2008), Curado (2017), Ferreira (2015), Fialho (2020), Freitas (1995), Molina (2014), Santos (2015), Saviani (1991), among others, was used. The qualitative methodological research, anchored in the framework of Gil (2008) and Minayo (2010), aligns with the dialectical method as proposed by Cury (1986), Saviani (1991), and Kosik (1976), which supports the research's intervention proposal. For data collection procedures and instruments, the semi-structured interview method by Minayo (2010) was used to engage with research participants, and Secondary Source Analysis (Souza, 2009) was also employed to understand guiding documents of Rural Education in the municipality, to support the collective systematization of the Training Plan developed through the free course of continuing education. The data analysis was grounded in the theoretical approach of Kosik's Dialectics (1976), with the aim of expressing the material conditions of the working class as described by Marx and Engels (2007), as well as the struggle of rural workers and their social movements for Rural Education, access to land, and the construction of an alternative societal Project. The research has been approved by the Research Ethics Committee (CEP), and its rigor has been evaluated. The supporting consolidated opinion for the research is numbered 6,290,694. With the purpose of guiding the continuing education of teachers working in rural nucleus schools in the municipality of Dias d'Ávila, the product of this study is consolidated into a Training Plan.

KEYWORDS: Continuing Education for Teachers. Educational Policy. Rural Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Estado da arte: trabalhos identificados no repositório institucional da Biblioteca Brasileira de teses e dissertações (2013-2023) | 25 |
| Quadro 2. Formação docente superior no Brasil em percentuais para o urbano e o campo | 42 |
| Quadro 3 Formação docente superior no Brasil em percentuais para o urbano e o campo | 44 |
| Quadro 4 Concepções, Finalidades e Desdobramentos das pesquisas elencadas no Estado do Conhecimento..... | 45 |
| Quadro 5 Linha histórica de eventos em Defesa da Educação do Campo..... | 56 |
| Quadro 6 Infraestrutura e Estrutura, Financeiro e Gestão administrativa..... | 63 |
| Quadro 7 Plano Municipal de Dias d’Ávila (PME): metas e estratégias para a Educação do Campo..... | 65 |
| Quadro 8 Dias d’Ávila (BA): Índice Gini (1996-2017) | 69 |
| Quadro 9 Concepções e fundamentos do Documento referencial Curricular de Dias d’Ávila (2020)..... | 71 |
| Quadro 10 Programação do Curso Livre Estudos Críticos sobre Formação de Professores para a Educação do Campo..... | 77 |
| Quadro 11 Elementos da realidade concreta apresentada pelos participantes da investigação..... | 79 |
| Quadro 12 Relação dos participantes da pesquisa..... | 81 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CAPES | Coordenação de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CODE | Coordenação de Dados Estatísticos |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| EC | Educação do Campo |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPIES | Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |
| PFC | Plano de Formação Continuada |
| PHC | Pedagogia Histórico-Crítica |
| PPGIES | Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PRONERA | Programa Nacional da Reforma Agrária |
| SEDUC | Secretaria de Educação |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundação das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1.1. IMPLICAÇÃO COM O TEMA..... | 17 |
| 1.2. QUESTÃO DE PESQUISA..... | 19 |
| 1.3. O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS..... | 19 |
| 1.4. OBJETIVO GERAL..... | 25 |
| 1.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 25 |
| 2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA/NA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 28 |
| 2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 28 |
| 2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BASES CONSOLIDADAS PARA INTERVENÇÃO SOCIAL..... | 35 |
| 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO: RECORTE PARTICULAR DA PRÁTICA SOCIAL..... | 47 |
| 3.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSOS HISTÓRICOS E LEGAIS (FUNDAMENTOS)..... | 47 |
| 3.2. INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA: TERRA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 50 |
| 3.3. A QUESTÃO AGRÁRIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM RECORTE PARTICULAR DA REALIDADE SOCIAL..... | 54 |
| 3.4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR DE DIAS D'ÁVILA..... | 61 |
| 4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 67 |
| 4.1. PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES..... | 67 |
| 4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 71 |
| 5. PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES QUE ATUAM DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS d'ÁVILA, BAHIA..... | 73 |
| 6. CONSIDERAÇÕES..... | 81 |
| REFERÊNCIAS..... | 83 |
| APÊNDICE I..... | 91 |

| | |
|--------------------------|------------|
| APÊNDICE II..... | 93 |
| APÊNDICE III..... | 94 |
| APÊNDICE IV..... | 98 |
| ANEXO I..... | 111 |
| ANEXO II..... | 112 |
| ANEXO III..... | 116 |
| ANEXO IV..... | 117 |
| ANEXO V..... | 118 |
| ANEXO VI..... | 121 |
| ANEXO VII..... | 122 |

1 INTRODUÇÃO

A história da educação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das forças produtivas, as lutas de classe ao longo do tempo. Portanto, as transformações na educação são processos decorrentes das mudanças na estrutura da sociedade. A maneira como a educação é concebida e implementada revela as necessidades e interesses das classes dominantes e sua busca para manter o controle sobre a sociedade, particularmente da classe trabalhadora (Marx, 2007).

A educação é uma das instituições fundamentais da sociedade que reflete e perpetua as relações de classe e a estrutura de poder existente, ela não é apenas uma ferramenta de socialização do saber científico, mas através dela aqueles grupos que se colocam na hegemonia da sociedade capitalista criam mecanismos para perpetuar a relação de exploração da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo que a educação é utilizada para a manutenção do sistema vigente, ela pode ser usada como instrumento transformador, desde que tenha como objetivo instrumentalizar a classe trabalhadora para desmistificar ideologias dominantes que perpetuam a opressão, como também para problematizar a estrutura social de poder, e desenvolver a consciência de classe, possibilitando a superação das engrenagens que estruturam o sistema capitalista.

A educação não acontece fora das relações socioespaciais, portanto ela reflete e reproduz essas relações. O espaço geográfico é meio e condição que se materializa nas relações sociais de produção, implicando velhas e novas relações, cujos traços das desigualdades manifestam permanências, conflitos e mudanças. Além das condições materiais de existência, as desigualdades socioespaciais também afetam as condições de acesso à educação, às condições estruturais de formação e de distribuição dos recursos financeiros. Portanto, a educação não acontece em um vácuo social, mas em contexto espacial de conflitos, disputas e contradições. Isso significa que as ideias e valores da classe burguesa também são transmitidos através do sistema educacional, reforçando a dominação dessa classe sobre as demais. Assim, O currículo, os livros didáticos e a forma como o conhecimento é problematizado, são moldados para perpetuar as desigualdades sociais e espaciais existentes.

Neste contexto, a Educação do Campo se manifesta como dimensão estratégica da luta dos povos do campo pela garantia de acesso aos instrumentos da formação humana que lhes possibilite dominar o conhecimento nas suas mais altas qualidades, elevando a capacidade teórica e instrumentalizando a luta política. No movimento das disputas socioespaciais, a

Educação do Campo disputa espaços que moldam as políticas de formação continuada de professores de escolas situadas no espaço rural. Os planos de formação configuram instrumentos teóricos, práticos e políticos destas disputas.

Assim, a pesquisa “Formação continuada de professores de escolas do núcleo rural de Dias d’Ávila – Bahia: Educação do Campo no plano de formação”, foi realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), associada à Linha de Pesquisa 2, denominada Novas formas de subjetivação e organização comunitária. A investigação tem como instituição proponente a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XI – Serrinha, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES).

A pesquisa se insere no contexto da Região Metropolitana de Salvador, no município de Dias d’Ávila Bahia, reconhecido pelo emblema “Cidade das águas” por possuir fontes de água mineral, situado a 36 metros de altitude, e contava com 71 485 habitantes no último censo (IBGE, 2023).

O interesse por essa investigação relaciona-se com experiências pessoais e profissionais da pesquisadora, professora, militante do movimento social, filha de agricultora, egressa de escola no campo no município de Conceição do Coité, Bahia, e egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XI, Serrinha, quando iniciou as primeiras aproximações com a pesquisa sobre Educação do Campo em sua monografia, intitulada “Vozes do silêncio: um olhar sobre Educação do Campo”.

A pesquisa se relaciona também, com o trabalho desenvolvido junto a Coordenação Técnica de Currículo e Avaliação que realizo junto a Secretaria Municipal de Educação de Dias d’Ávila, na qual articulo os processos de fazeres do currículo e da avaliação, portanto se trata de uma oportunidade, de propor ao município uma reformulação na proposta de educação desenvolvidas nas escolas do Campo.

A questão que norteou o estudo, considera os princípios de Educação do Campo defendido pelos movimentos sociais do campo, e indaga: em que medida a formação de professores de escolas de núcleos rurais em Dias d’Ávila, Ba, pode contribuir para fortalecimento da Educação do Campo, como uma educação política, crítica, que problematize o acesso à terra, a tecnologia, ao modelo de produção capitalista e a própria produção de conhecimento?

O sistema capitalista aliena os trabalhadores de seu trabalho e do produto de seu trabalho. Da mesma forma, a educação na sociedade capitalista pode alienar os indivíduos,

pois os ensina a se conformar com a lógica do sistema, ignorando as contradições e desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista. Nesse contexto, a formação de professores muitas vezes reproduz a ideologia dominante da sociedade, que é instrumentalizada pelas elites. Isso pode resultar em uma visão de mundo que perpetua as desigualdades sociais e não questiona as estruturas de poder existentes. Neste íterim, a formação de professores pode negligenciar a análise crítica das relações sociais e não enfatizar a importância de uma educação transformadora e emancipadora.

Sob o capitalismo, a formação de professores, muitas vezes, é moldada pelas necessidades do mercado de trabalho. Isso pode levar a uma formação centrada na preparação dos professores para atender às demandas do sistema econômico, em detrimento de uma educação mais ampla e crítica. A formação pode se concentrar mais nas habilidades técnicas necessárias para o ensino e menos na reflexão sobre o papel social do educador e as finalidades educativas e formativas no interior de uma sociedade atravessada por privilégios históricos.

Portanto, entendemos que a formação de professores deve ter uma coerência teórico-metodológica, devendo estar associada à problematização da produção e acesso desigual do saber científico, como também das relações de produção capitalista, do sistema de exploração dos trabalhadores, e da relação de classe que produz e retroalimenta a opressão da classe trabalhadora. Ou seja, é mister uma formação com base teórica consistente e essencialmente alicerçada na perspectiva crítico-superadora, que permita aos professores analisarem criticamente as bases que fundamentam as estruturas de poder, as relações de classe e as desigualdades (Fleuri, 1999).

O primeiro capítulo desta pesquisa, apresenta o estado do conhecimento de produções que tem como temática central a formação continuada de professores que trabalham na Educação do campo, com objetivo de analisar a formação continuada de professores no âmbito da Educação do Campo considerando seu contexto histórico, realizando um balanço da política de formação, identificando finalidades, concepções e desdobramentos educacionais e sociais. A intenção, portanto, é contextualizar o estudo, antes de estabelecer generalizações, uma abordagem essencial para uma análise da totalidade social, para compreensão das historicidades, das relações sociais, suas implicações, contradições e possibilidades de mudanças.

Em sequência, no segundo capítulo, o estudo realizou um recorte particular da prática social, quando analisou documentos no contexto do estudo como o Documento Referencial Curricular de Dias d'Ávila, o Plano Municipal de Educação (PME) e o Projeto Político

Pedagógico das unidades escolares que se inserem no campo do estudo. O recorte da análise se estabeleceu na Formação de Professores na abordagem da Educação do Campo, com a perspectiva de entender as finalidades e concepções/fundamentos teóricos/metodológicos e a proposta para Educação do Campo.

No terceiro capítulo, apresenta os aspectos metodológicos da investigação no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social que dialoga com a pesquisa interventiva. Portanto, neste capítulo, elementos da proposta interventiva são sistematizados com o intuito de apresentar o percurso da intervenção no contexto pesquisado, análises ancoradas na realidade da Educação do Campo e da questão agrária no campo brasileiro.

O quarto e último capítulo sistematiza Plano de Formação Continuada (PFC), com o intuito de instrumentalizar a Educação do Campo (EC) ao estabelecer proposta de formação continuada ancorada nos princípios críticos superadores, com a intenção de inserir os professores na luta pela EC, na busca pela valorização das culturas locais, na análise do processo histórico, das condições dos trabalhadores do campo na sociedade capitalista, a fim de promover participação comunitária, e estímulo ao pensamento crítico dos estudantes. Portanto, trata-se de refletir sobre uma formação continuada crítica que possa significativamente contribuir para a instrumentalização teórica dos professores no município.

Desse modo, a centralidade dessa pesquisa foi estabelecer um plano de formação continuada para professores que atuam nas escolas dos núcleos rurais do município em questão, ancorado nos princípios da Educação do Campo, como também na perspectiva crítico-superadora do conhecimento. Trata-se de instrumentalizar professores nas bases epistemológicas de uma formação crítica, que permita questionar e criar possibilidades superadoras da hegemonia ideológica da sociedade e da educação

1.1. IMPLICAÇÃO COM O TEMA

Esta pesquisa se apresenta com possibilidade de debater sobre as dimensões da Educação do Campo, do acesso à terra e as condições materiais e objetivas da classe trabalhadora, tendo em vista que os povos do campo são submetidos a condições subumanas de existência, sem acesso à água, a terra, a alimentos, e expostos a condições de exploração, opressão, subempregos, que muitas vezes são condições análogas à escravidão.

Não há como se falar em Educação do Campo, sem aprofundar a causa da materialização de tais condições, portanto a formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo precisa ter uma base teórico-conceitual que garanta o entendimento

dessas conflitualidades e as problematize, para que a classe trabalhadora possa encontrar no elemento da contradição as possibilidades superadoras da opressão e da exploração.

Neste sentido, a Educação do Campo é fruto de tensões e lutas, expressas na materialidade de sujeitos sociais coletivos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aliado a outros movimentos sociais. Os movimentos sociais e os sujeitos do campo vêm denunciando e reivindicando o direito à educação, educação que enfrente “[...] a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo” (Brandão, 1985, p. 68).

Quando se discute a Educação do Campo é de fundamental importância demarcar como elemento fundante o acesso à terra, aos meios de produção, e aos conhecimentos sistematizados ao longo do processo histórico. Portanto, negar-lhes direitos fundamentais é negligenciar e subalternizar a condição de humanidade. Segundo Molina e Freitas (2011), os sujeitos do campo precisam existir com dignidade e para tal é necessário lhes garantir o acesso à terra, a meios de produção e a educação de qualidade, territorialmente situada e produzida no contexto social dos sujeitos para instrumentalizar suas lutas.

Desse modo, o estudo em questão justificou-se, por um lado, a partir da necessidade de aprofundar a análise da Educação do Campo e da Questão Agrária na formação continuada de professores das escolas dos núcleos rurais de Dias d’Ávila. Por outro lado, acredita-se ainda, que a proposta de intervenção desenhada neste estudo pode contribuir com o fortalecimento da base teórico-conceitual desses educadores e educadoras, com o intuito de intensificar o debate e as ações em torno de tais problemáticas.

Para além da relevância social, o estudo possui uma relevância acadêmica, uma vez que ao buscarmos pesquisas dessa ordem, realizada no município, não foi possível identificar estudos que se debruçassem sobre a temática em questão. Então, nos parece que a relação analítica dessa temática será construída através desse estudo, o que nos mobiliza ainda mais a conhecer a realidade do campo pesquisado e contribuir com a elaboração, sistematização de conhecimentos acerca da temática. Apresentaremos na próxima seção o estado do conhecimento com levantamento de dissertações e teses que abordam a Educação do Campo na perspectiva da formação de professores.

Quando nos propomos a realizar uma investigação, as aspirações acadêmicas e profissionais movem a nossa ação, mas também as implicações pessoais se ambientam e somam a estas outras, portanto demarcamos aqui o nosso lugar de percepção dessa investigação. Ter relação familiar com o campesinato, com produção orgânica familiar, com escola do campo, nos leva ao interesse na temática, e querer aprofundar um conhecimento

implicado nas lutas e intervenções efetivas na realidade, com propósito de transformação das estruturas sociais e políticas vigentes.

1.2. QUESTÃO DE PESQUISA

Quando se observam as condições estruturais da educação no município de Dias d'Ávila, Bahia, no que se refere a formação continuada para os professores que atuam em escolas rurais, é primordial levar em conta a concepção de Campo e de Escola do Campo defendida pelos movimentos populares. Tal concepção compreende a tarefa estratégica dos/as professores na mobilização e defesa da Educação do Campo na formação integral humana dos trabalhadores do campo em seu processo de escolarização, considerando a luta pela reforma agrária, pela educação e pela formação continuada de professores. Assim, com base nos princípios revolucionários defendidos pelos movimentos sociais do campo, questionou-se em que medida a formação de professores de escolas de núcleos rurais em Dias d'Ávila, Ba, pode contribuir para fortalecimento da Educação do Campo, como uma educação política, crítica, que problematize o acesso à terra, a tecnologia, ao modelo de produção capitalista e a própria produção de conhecimento?

1.3. O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Entendemos a importância de mapear estudos publicados anteriormente por outros pesquisadores e pesquisadoras, portanto foi necessário realizar revisão de literatura para compreender as sistematizações e produções de conhecimentos, para contextualizar e fundamentar a pesquisa. Ao conduzir a revisão do estado do conhecimento, que se trata da “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]” (Morosini e Fernandes, 2014. p. 154), buscamos reunir e analisar as principais concepções, descobertas, estudos e perspectivas relacionadas à formação continuada de professores para a Educação do Campo.

O estado do conhecimento foi realizado a partir do repositório da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando as palavras-chave Educação do Campo e Formação continuada de professores para a Educação do Campo. A análise foi elaborada a partir do resumo da obra, com a intenção de identificar as concepções, finalidades e desdobramentos

das produções acadêmicas. Em primeiro momento, apresentaremos um quadro geral (Quadro 1) para demarcar informações que consideramos relevantes, no qual abordaremos sobre a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, o título da obra, a autoria e ano de publicação, o objetivo e as palavras-chave, posteriormente faremos uma análise sobre as concepções teórico-metodológicas.

Quadro 1 – Estado da arte: trabalhos identificados no repositório institucional da Biblioteca Brasileira de teses e dissertações (2013-2023)

| Teses | | | | | |
|--------------|--|---------------------------------|--|---|--|
| Ano | Instituição | Autoria | Título | Objetivo | Palavras-chave |
| 2014 | Universidade Federal do Espírito Santo | Janinha Gerke de Jesus | Sentidos da Formação Docente para a profissionalização – na voz do professor do campo | Discutir os sentidos da formação docente na profissionalização de professores do campo | Formação de professores Profissionalização Educação do Campo |
| 2022 | Universidade Federal De Santa Catarina | Glaucia de Sousa Moreno | Formação Permanente de Educadores do Campo numa Perspectiva Ético-Crítica. | Com vistas a analisar o processo formativo realizado no curso de especialização, este trabalho investigou quais características e potencialidades da Investigação Temática Freireana (ITF) numa perspectiva ético-crítica, a configuram como um processo de formação permanente de educadores do campo. | Formação de Permanente. Investigação Temática Freireana. Educação do Campo. |
| Dissertações | | | | | |
| Ano | Instituição | Autoria | Título | Objetivo | Palavras-chave |
| 2013 | Universidade Federal Do Mato Grosso | Terezinha de Jesus Aires Duarte | A política de formação continuada dos (das) professores (as) da educação do campo em Confrensa -MT | Compreender a política de formação continuada, observando-se a especificidade do campo nos princípios | Política de Formação. Educação do campo. Formação continuada de professores. |

| | | | | | |
|-------|--|-----------------------------|--|---|--|
| | | | | formativos que lhes foram oportunizados e no que dia respeito à organização dessas propostas. | |
| 2017. | Universidade Federal De Mato Grosso Campus Universitário De Rondonópolis | Oldair José Tavares Pereira | O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos... | Objetivou investigar como os professores iniciantes do Campo se manifestam, percebem e atribuem significados à formação continuada voltada para às suas necessidades formativas no início da docência. | professores. Professores iniciantes. Educação do Campo. OBEDUC. |
| 2018 | Universidade Federal De Minas Gerais | Cleber de Arruda Lima | EDUCAÇÃO DO CAMPO: territórios, escolas do campo e formação dos professores em Teixeira de Freitas-BA. | Pesquisar e analisar como a Educação do Campo tem acontecido nos territórios do povoado de Santo Antônio, Comunidade Rural Volta da Perna e Assentamento Bela Manhã, no município de Teixeira de Freitas-BA | Território, Educação do Campo, Escola do Campo e Formação docente. |
| 2018 | Universidade Federal De Santa Catarina | Marianne Marimon Gonçalves | Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de professores na educação do campo. | Investigar as contribuições da perspectiva dialógico problematizadora freireana na formação de educadores do campo, a partir da | Formação de professores. Educação do Campo. Paulo Freire. Diálogo. |

| | | | | | |
|------|--------------------------------|------------------------------|--|---|--|
| | | | | <p>experiência do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Ciências da Natureza e Matemática realizado na UNB entre os anos de 2014 e 2016.</p> | |
| 2020 | Universidade Estadual Paulista | Deize Heloiza Silva Degrande | Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo. | <p>Visa analisar como os professores do campo entendem suas necessidades formativas.</p> | <p>Educação do Campo. Formação Continuada de professores. Necessidades formativas.</p> |

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, 2023.

Elaboração: Taise Lima de Menezes

Duarte (2013), discute a formação continuada de professores que lecionam na educação do campo em Mato Grosso, dialoga com os princípios da educação do campo e as especificidades da formação continuada para professores da modalidade, levando em conta o âmbito formativo.

Jesus (2014), discute sobre formação de professores e profissionalização de professores do campo, dialoga com a prática da formação continuada e intercala com as interfaces da experiência da Escola Família Agrícola, Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Escolas multisseriadas. Apresenta uma perspectiva metodológica ancorada na pesquisa narrativa, com ênfase nos processos da memória e sentimentos, centrado em aspectos da subjetividade.

Pereira (2017), abordou a formação de professores para a Educação do Campo, onde os indivíduos da pesquisa se inserem no campo da pós-graduação da Universidade Federal do Mato Grosso. Investigou sobre o significado ao qual os docentes atribuíram a formação continuada, utilizou a pesquisa (auto)biográfica, com a utilização de memorial. Em síntese, a pesquisa aponta para a experiência docente sobre a prática.

Lima (2018), reflete sobre a experiência com Educação do Campo do município de Teixeira de Freitas, Bahia, no Povoado de Santo Antônio, Assentamento Bela Manhã. Apontou como categoria de análise os desafios de cada território, a escola do campo de cada território e a formação docente, e apresentou perspectivas distintas de indivíduos que analisaram categorias elencadas acima.

Gonçalves (2018), apresentou o movimento histórico da educação do campo, apresentando novas alternativas para a formação de educadores do campo, por meio de análise documental de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação, no qual é de predominância o pensamento de Paulo Freire, estabelecendo uma discussão sobre a formação permanente para qualificação de professores, da prática docente no ensino de Ciências na Educação do Campo.

Degrande, sistematiza a discussão sobre a formação de professores das escolas públicas do campo, apresentando uma análise sobre as necessidades da formação de professores, sobre o desenvolvimento da identidade do ser professor na escola do campo, e elenca dificuldades na garantia de políticas educacionais de formação continuada de professores que atuam em escolas públicas do campo.

Moreno (2022), estudou a formação permanente de professores que atuam na educação básica em cursos de Licenciatura em Educação do Campo e apresenta uma

perspectiva ético-crítica freiriana. A pesquisa conclui que a ruptura com fragmentação do conhecimento, através da abordagem interdisciplinar, constitui a essência da formação permanente.

Essas pesquisas sistematizam importantes contribuições teóricas sobre a Formação de Professores para a Educação do campo, portanto destacamos a sua relevância no âmbito das análises realizadas, pois apresenta diferentes perspectivas e abordagens sobre a temática. É importante destacar, que no campo teórico-metodológico ficou evidenciado que os estudos não discutiram sobre a relação que a educação do campo tem com a luta dos trabalhadores, com a classe trabalhadora e principalmente com a reforma agrária e com a construção de outros paradigmas de sociabilidade.

Achamos importante situar, que nosso estudo parte da perspectiva crítico-superadora, e que os dados iniciais do estado do conhecimento, já revelam que as produções elencadas, não se aproximam, e não revelam as condições materiais de existência da classe trabalhadora, como também não problematizam o acesso desigual do conhecimento, assim como não demarcam as possibilidades superadoras da educação do campo no que se refere à formação continuada de professores do campo.

1.4. OBJETIVO GERAL

Analisar a formação continuada de professores alicerçada nos fundamentos da Educação do Campo, implementando curso livre de formação continuada com professores que atuam nos núcleos das escolas rurais do município de Dias d'Ávila, Bahia, para elaboração de um plano de formação.

1.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1- Analisar a formação continuada de professores no âmbito da Educação do Campo, realizando um balanço da política de formação, identificando finalidades, concepções e desdobramentos educacionais e sociais;

2- Mapear as ações de formação continuada de professores que atuam nas escolas dos núcleos rurais do município de Dias d'Ávila, no Referencial Curricular da Educação do Campo de Dias d'Ávila, no Currículo das escolas rurais e no Plano Municipal de Educação, analisando concepções e fundamentos teórico-metodológicos.

3- Realizar um curso livre de formação continuada de professores dos núcleos

rurais do município de Dias d'Ávila, fundamentado na perspectiva da Educação do Campo.

4- Sistematizar plano de formação da Educação do Campo com propósito de subsidiar a formação continuada de professores que atuam em escolas dos núcleos rurais no município de Dias d'Ávila.

A proposta metodológica do estudo constituiu-se numa pesquisa de abordagem qualitativa (Gil, 2008), com aproximações ao processo de investigação sustentados no materialismo histórico-dialético. “O materialismo histórico – essencialmente um método que procura compreender a materialista e dialeticamente como ciência” (Carvalho, 2008, p.164).

Esta pesquisa considera o que Minayo (2010) afirma sobre a relação teoria e empiria, como sendo dinâmica e nesse processo de percepção entre realidade e teoria, existe um movimento de formulação, distanciamento, aproximação e reorganização. “A teoria domina a construção do conhecimento[...]. Seu aprofundamento, de forma crítica, permite desvendar dimensões não evidentes da realidade, mas o acesso a uma teoria ajuda apenas quando o investigador faz perguntas pertinentes e inteligentes [...]” (Minayo, 2010, p. 176).

A pesquisa se aproximou da análise do método da dialética, (Kosik, 1976). Neste método, a realidade não é como se expressa na empiria, pois para o aprofundamento e o conhecimento da realidade concreta, o pesquisador precisa ir além dos fenômenos. “O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (Kosik, 1976, p. 15).

Assim, nesta pesquisa, pretendeu-se ir além dos fenômenos, para apoiando-se em aproximações com o materialismo histórico-dialético, desenvolver as ações e intervenções para conhecer a concretude social e transformá-la. Portanto, “[...] teorias e conceitos não são camisa de força, são camisa sim, de um tecido que adequa o corpo ao ambiente e protege o pesquisador das intempéries de seus julgamentos solitários, embora valorizando sua contribuição” (Minayo e Gomes, 2012, p. 21).

No que concerne a intencionalidade, a pesquisa, consistirá em interpretar de forma qualitativa os processos e fenômenos sociais da formação continuada, através de princípios, leis e em três categorias ancoradas no pensamento do materialismo histórico-dialético: *Totalidade* (realidade objetiva/concreta), *Contradição* (Possibilidades superadoras) e *Reprodução* (modos de manutenção do sistema capitalista) (Cury, 1986).

A proposta do materialismo histórico-dialético “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (Saviani, 1991; p.11). E a partir do concreto, encontram-se possibilidades superadoras. É deste ponto que situamos o nosso Projeto de Intervenção, na

perspectiva de intervenção e transformação da realidade, com a intencionalidade de ampliar e solidificar o acesso ao conhecimento de professores que atuam nos núcleos rurais, para que estes a partir de sua ampliação teórico-conceitual nas bases superadoras, possam fortalecer o debate sobre Educação do Campo e a Questão Agrária no município de Dias d'Ávila.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA/NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O presente capítulo teve como objetivo analisar a formação continuada de professores no âmbito da Educação do Campo considerando seu contexto histórico, realizando um balanço da política de formação, identificando finalidades, concepções e desdobramentos educacionais e sociais. No primeiro ensejo foi abordado uma perspectiva teórico-conceitual da formação de professores. É importante destacar que a proposta elencada é fazer um recorte, pois não há possibilidades de esgotar as análises diversas possíveis sobre a temática.

2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A realidade social das escolas do campo no Brasil atravessa um percurso histórico de abandono, insuficiência e precariedade nas suas diversas dimensões, tais como: dificuldades de acesso e transporte escolar inadequado; falta de professores e de um currículo adequado às perspectivas das concepções teórico-conceituais sobre educação e campo defendida nos princípios dos movimentos sociais; ausência de coordenação pedagógica; predomínio das classes multisseriadas; baixo desempenho escolar e elevadas taxas de distorção série-idade; manutenção de professores sem formação em licenciatura nas escolas do campo; como também ausência de propostas de formação continuada.

Nesse contexto, as políticas educacionais deveriam garantir a consolidação do acesso universal ao direito a educação, com reparação social e que erradicasse as desigualdades educacionais. Michael W. Apple (1982) argumenta que não há neutralidade nas políticas educacionais, elas carregam interesses e valores da classe dominante, que contribuem para perpetuar as desigualdades educacionais e sociais. Apple (1982) destaca ainda que as políticas educacionais, não forem cuidadosamente planejadas, podem reforçar as desigualdades em vez de corrigi-las.

Ao apontar as desigualdades da Educação do campo, é importante considerar o movimento histórico da educação rural. Para Freitas (2011), a Educação Rural tem fortes responsabilidades sobre os demarcadores de desigualdades sociais no campo, pois reafirma a desvantagem dessa população, que teve o debate sobre educação secundarizado. O autor afirma ainda que esse contexto econômico e social sustentou a imagem negativa do campo e seu modo de vida, incentivando a migração para os centros urbanos com o propósito de, como

salienta Oliveira (2008, p. 3), “atender à economia industrial emergente e fortalecer o capitalismo nacional”

A Educação do Campo é uma proposta político-pedagógica que emerge da classe trabalhadora do campo, assumindo uma posição de defesa dos interesses daqueles que, ao longo da história, foram sistematicamente excluídos do acesso a recursos materiais e imateriais/simbólicos, incluindo a terra e a educação (Bogo, Carvalho, Ferreira, 2021).

Para fundamentar a nossa análise sobre Educação do Campo e Formação de Professores contamos com as contribuições de Freitas (1995), Caldart (2002), Bogo (2002, 2017), Molina (2014), Ferreira (2015), Santos (2015), Trindade (2017), Molina (2020), Fialho (2020), Molina, Antunes-Rocha (2020).

É importante ressaltar que, o projeto de educação baseado na humanização, não está apenas dedicado à escolarização das crianças, jovens e adultos que residem no campo, mas também comprometido com a preservação da cultura, a promoção de valores com inclinação socialista, a preparação para o mundo do trabalho e uma conexão significativa com a realidade social que envolve a vida no campo (Ferreira, 2015).

Portanto, evidencia-se que a formação/educação do campo deve promover a elevação da consciência dos indivíduos, na socialização dos conhecimentos científicos e na emancipação dos trabalhadores. Seu propósito fundamental é despertar a compreensão crítica das relações de poder e exploração presentes na sociedade, especialmente no sistema capitalista. Nessa perspectiva, em vez de ser um mero instrumento de reprodução das desigualdades sociais, a educação busca instrumentalizar os indivíduos para enfrentar a opressão econômica-social e alcançar uma verdadeira transformação social. Valoriza-se o conhecimento científico não apenas como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta para a análise e superação das estruturas de dominação. O compartilhamento dos conhecimentos científicos é incentivado para que todos possam ter acesso e contribuir de forma justa e emancipadora para o desenvolvimento da sociedade (Saviani, 2007).

A Educação do Campo, embasada na realidade socioespacial decorrente da questão agrária e das lutas de classes, assume uma postura comprometida com a defesa da reforma agrária e busca uma nova abordagem escolar que atenda às necessidades de formação humana, algo que muitas vezes não é contemplado no atual formato de escola. Reconhecemos que para promover mudanças na estrutura socioespacial, incluindo a questão da propriedade da terra, é essencial também reavaliar o currículo escolar, pois a classe trabalhadora deve compreender profundamente as contradições socioespaciais em sua raiz (Santos, 2015).

Nesse contexto, é fundamental destacar o papel da escola como instituição responsável

por problematizar os conhecimentos sistematizados. No entanto, é evidente que a escola muitas vezes não tem conseguido garantir o acesso ao conhecimento de forma adequada. Portanto, a formação continuada de professores pode discutir as estruturas do trabalho educativo.

A formação de professores tem seguido diretrizes que não necessariamente priorizam um ensino escolar fundamentado nos princípios da formação humana. O que tem sido ensinado aos professores não corresponde à concepção de escola e educação demandada pela classe camponesa organizada em movimentos sociais. Dessa forma, percebemos que existem dois projetos de sociedade, de educação, de campo e de formação de professores em disputa (Santos, 2015).

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007, p. 167).

Diante dessa situação, é essencial buscar uma educação do campo comprometida com uma perspectiva mais humanista e que atenda às demandas e aspirações da classe camponesa. Isso requer repensar a formação de professores, implicada nas diretrizes curriculares e abordagem pedagógica, de modo a promover uma educação que esteja verdadeiramente conectada com a realidade das comunidades rurais e das suas lutas e contribua para a construção de uma sociedade mais humanizadora no campo e na cidade.

Portanto, a formação de professores no Brasil tem sido um tema constantemente discutido em círculos acadêmicos, nas preocupações de gestores públicos e no cotidiano das escolas. Essa importância se justifica, pois ao longo do tempo, tem sido evidente que várias carências na prática escolar estão relacionadas à fragilidade na formação dos docentes no país. Ao direcionarmos o foco para a formação de professores que atuam em escolas do campo, a questão se torna ainda mais complexa. Para compreendê-la em profundidade, é necessário seguir as diversas conexões que se estabelecem em diferentes contextos e momentos históricos, concentrando o olhar em aspectos específicos (Molina, Antunes-Rocha, 2014).

Aspectos que analisem profundamente o contexto histórico e social, os desafios do campo, concepções e métodos pedagógicos, filosóficos e políticos, como também, as políticas

educacionais para o campo. Portanto, esse estudo demarca a indissociabilidade do debate sobre a Educação do Campo e o acesso à terra. Para Molina (2010, p. 189), “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”.

A questão agrária é absolutamente importante para compreender a realidade do campo brasileiro, a distribuição territorial no país segue condicionada por processos históricos que consolidam uma estrutura fundiária multifacetada da desigualdade no acesso à terra. Segundo o Censo Agropecuário 2017, o índice de Gini, indicou 0,867 pontos, indicador altamente elevado, reafirmando a desigualdade no campo (Censo Agro, 2017). Quanto mais aproximado for do número 1, maior será a concentração na estrutura fundiária. Conforme, afirma Lima (2017, p. 49)

O Índice ou Coeficiente de Gini é uma média estatística de dispersão ou concentração de riquezas com valores que variam de 0,0 a 1,0. Quanto mais o resultado aproxima-se de zero, menor o grau de concentração (concentração nula). Quanto mais se aproxima de um, maior o grau de concentração (concentração absoluta) (Barickman, 2003; Freitas, 2009; Germani, 2010). Para interpretação do Índice de Gini, é utilizada a categorização de Lourival Câmara que, com base na Escola Italiana de Estatística, classificou a concentração de terra no Brasil do seguinte modo: (0,000 a 0,100 = nula); (0,101 a 0,250 = nula a fraca); (0,251 a 0,500 = fraca a média); (0,501 a 0,700 = média a forte); (0,701 a 0,900 = forte a muito forte); e (0,901 a 1,000 = muito forte a absoluta) (Câmara, 1949, p. 516-517).

Percebe-se nos dados Censo agropecuário um aumento neste índice ao verificar dados nas pesquisas anteriores: 0,854 (2006) e 0,856 (1996). O índice revela que a estrutura fundiária tem gerado uma série de conflitos no Brasil, na disputa pela terra, pelo território, pela água, por questões trabalhistas, entre outras (Hoffmann, 2010).

Tabela 1 Brasil: conflitos por terra (2021)

| Conflitos por terra | | |
|---------------------|-------------|----------|
| Centro Oeste | | |
| UF | Ocorrências | Famílias |
| DF | | |
| GO | 46 | 2998 |
| MS | 35 | 6030 |
| MT | 79 | 10439 |
| Subtotal | 160 | 19467 |
| Nordeste | | |
| UF | Ocorrências | Famílias |
| AL | 8 | 3975 |
| BA | 134 | 15511 |
| CE | 15 | 3719 |
| MA | 97 | 14377 |
| PB | 14 | 4186 |
| PE | 88 | 6885 |
| PI | 12 | 1131 |

| | | |
|----------|-------------|----------|
| RN | 5 | 370 |
| SE | 3 | 130 |
| Subtotal | 376 | 50284 |
| Norte | | |
| UF | Ocorrências | Famílias |
| AC | 60 | 10567 |
| AM | 59 | 6762 |
| AP | 46 | 2035 |
| PA | 156 | 31445 |
| RO | 63 | 4695 |
| RR | 48 | 18917 |
| TO | 56 | 3010 |
| Subtotal | 488 | 77431 |
| Sudeste | | |
| UF | Ocorrências | Famílias |
| ES | 21 | 769 |
| MG | 61 | 4706 |
| RJ | 9 | 971 |
| SP | 81 | 5212 |
| Subtotal | 172 | 11658 |
| Sul | | |
| UF | Ocorrências | Famílias |
| PR | 11 | 2784 |
| RS | 15 | 2271 |
| SC | 40 | 887 |
| Subtotal | 46 | 5942 |

Adaptação: Taise Lima de Menezes.

Fonte: Comissão Pastoral pela Terra. Conflitos no Campo Brasil, 2021.

Ao observar a Tabela 1 – Conflitos por terras no Brasil por região, percebe-se o registro de 488 ocorrências no Norte, atingindo 77.431 famílias; o Nordeste apresentou 376 ocorrências, com o atingimento de 50.284 famílias; no Sudeste ocorreu 172 conflitos, com a incidência em 11.658 grupos familiares; no centro Oeste foram registradas 160 ocorrências, atingindo 19.467 famílias; e no Sul com 46 ocorrências e 5.942 famílias atingidas.

O Brasil apresenta uma característica peculiar, a desigualdade econômica entre indivíduos e regiões. Ao observar essa realidade por região, observa-se uma elevada concentração de renda na região Sul e Sudeste, enquanto a Norte e Nordeste possui maior nível de pobreza nas regiões (Furtado, 2000).

Não é de forma desassociada que o Nordeste aparece com uma das maiores elevações nos números de conflitos. A Pesquisa Nacional por Domicílio Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, indicou que o Nordeste apresenta a maior taxa de desigualdade econômica no Brasil. De acordo com o IBGE (2022) o estado da Paraíba registrou um índice Gini de 0,558, acima da média nacional (0,518) e do Nordeste (0,517). O índice Gini mede a concentração de renda e a desigualdade econômica, sendo que valores mais próximos de zero indicam maior igualdade de renda.

Nesse contexto socio-histórico-político, a formação do professor do campo, deve

considerar uma análise aprofundada das dimensões sociais que condicionam o processo educativo. É imprescindível que a formação contribua para que o educador possua conhecimentos teóricos e práticos para desconstruir as práticas e conceitos consolidados na escola rural. Leite (2002, p. 14) conceitua escola rural, como:

A educação ofertada aos sujeitos do campo no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.

Em contraponto a essa ideia de escola rural, as necessidades presentes nas escolas do campo requerem um profissional com uma formação muito mais abrangente e ampliada, capaz de compreender diversas dimensões educativas e transformadoras presentes na tensa realidade do campo. Para tanto, o educador precisa de uma formação que o capacite a entender a seriedade e a complexidade dos novos processos de acúmulo de capital no campo, que têm influência direta sobre a realidade do território rural; sobre o destino das crianças e jovens do campo que ele educará; e sobre a própria continuidade e existência das escolas do campo (Molina, Antunes-Rocha, 2014).

Desse modo,

[...], a formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas 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. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação (Molina, Antunes-Rocha, 2014, p. 227).

Neste sentido, a formação de educadores do campo não pode se limitar a uma perspectiva tradicional, pois exige que estes profissionais atuem de forma a promover rupturas, questionar o que é considerado natural e legal, fazer investigações, problematizar a realidade e incentivar a participação ativa dos educandos na construção de intervenções nessa realidade. O educador do campo deve compreender o papel crucial que desempenha na busca por alternativas de organização do trabalho escolar, que possam transformar a lógica tradicional de funcionamento da escola. Essa atuação é baseada na compreensão da educação como uma prática social.

A formação continuada de professores do campo, é um processo fundamental para a emancipação dos trabalhadores rurais para a transformação das estruturas sociais e

econômicas vigentes. Nesse contexto, a educação assume um papel central como instrumento de conscientização, organização e luta pela superação das desigualdades e exploração presentes no campo. Os professores de escolas do campo são peças-chave para o processo de conscientização das classes trabalhadoras rurais.

A portaria da Secretaria Municipal de Educação do município de Dias d'Ávila nº 011/2017, que dispõe o desmembramento do Núcleo Rural, organiza a distribuição de escolas por nucleação, compreendendo o Núcleo Rural A- referente às Escolas Municipais do Futurama e a atual Escola Municipal Araci dos Santos Reis- Anexo assentamento Panema; Núcleo Rural B- Referente às Escolas Boa Vista de Santa Helena, Escola Municipal São José e Escola Municipal Beribeira.

O Núcleo Rural A conta com o quantitativo de 14 professores, sendo que 10 possuem Licenciatura em Pedagogia, 02 Licenciatura em Educação Física, 01 Licenciado em Artes e 01 que possui Licenciatura em Música. O Núcleo Rural B totaliza 22 professores, 14 com Licenciatura em Pedagogia, 03 com Licenciatura em Música, 02 Licenciados em Educação Física e 02 com Licenciatura em Música.

A formação continuada é um importante elemento para problematizar o fazer educativo. Através da formação continuada, os professores devem ser capacitados para ir além do mero repasse de conhecimentos técnicos e conteúdos acadêmicos. É necessário que os professores compreendam a realidade concreta dos trabalhadores rurais, suas lutas, necessidades e aspirações. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação de Dias d'Ávila deve aproximar as formações continuadas desenvolvidas através da Coordenação de Formação do setor Pedagógico, das problemáticas da educação do campo.

Assim, a formação continuada de professores do/no Campo deve incorporar a análise crítica da estrutura agrária, que historicamente perpetua a concentração de terras e riquezas, resultando em pobreza e exploração para a maioria dos camponeses. Os professores devem entender que a Educação no Campo deve ir além da alfabetização e preparar os trabalhadores rurais para questionar as injustiças sociais, desenvolver sua consciência de classe, e organizar-se na luta coletiva em busca da transformação das condições de exploração em que vivem, para isso a elevação das bases teóricas/práticas deve ser instigada através da formação continuada.

2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BASES CONSOLIDADAS PARA INTERVENÇÃO SOCIAL

A presente subseção analisa o conceito de Educação do Campo e Formação de Professores para o campo e relaciona com as complexidades e *contradição* da educação nos moldes do sistema capitalista, demarca também uma posição política que em se tratando da finalidade do processo formativo de professores, possa instrumentalizar e consolidar as bases teóricas, contribuindo com a socialização do conhecimento e alternativas de superação do sistema capitalista. O Conceito de *Contradição* apresentado acima tem como base de sustentação teórica os escritos de Marx (1971), que afirma que analisar as contradições das estruturas sociais e os interesses opostos e conflitantes entre classe trabalhadora e elite dominante.

Considerando as implicações socioespaciais impostas pelos grupos dominantes, é evidente que existem diferentes visões de projeto histórico. Cada projeto reflete formas distintas de organização social que atendem aos interesses de suas respectivas classes. A partir dessa constatação, a Educação do Campo se institui como uma estratégia da classe trabalhadora camponesa, em conjunto com a classe trabalhadora em geral, por meio de movimentos sociais populares de luta pela terra. Seu objetivo é construir um projeto de sociedade que se contraponha ao projeto atualmente vigente do capital. Assim, a Educação do Campo tem como objetivo central a concretização de um projeto educacional que possa contribuir para a formação integral do ser humano, capacitando-o para se engajar na luta por um novo projeto histórico. Isso implica uma posição política bem definida, o que, por sua vez, resulta em uma prática social distinta e conseqüentemente em mudanças na organização do espaço social (Santos, 2015).

Em resumo, a Educação do Campo surge como uma resposta às disputas de poder e à luta de classes, com o intuito de criar uma formação humana emancipatória, que capacite os indivíduos a buscarem uma transformação social radical e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa perspectiva política e social, portanto, implica em mudanças concretas na prática espacial, no modo como o espaço é organizado e vivenciado em alinhamento com os valores e aspirações da classe trabalhadora.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às

iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas (Molina, 2004, p 13).

As primeiras iniciativas sobre educação para os trabalhadores rurais se ancoravam no esvaziamento do campo e da escola do campo. As iniciativas do Estado se apoiavam nas propostas de desenvolvimento do campo sob a égide da modernização, do urbano e da perspectiva capitalista. Em confronto a esta proposta, compreendemos a escola do campo na perspectiva do desenvolvimento social e econômico de seus trabalhadores, que produzem valores, organizam as formas de trabalho, os interesses, a cultura, a política, socializam os conhecimentos e contribuem com o desenvolvimento do campo (Fernandes, 2011).

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira. Este desafio nos exige um permanente retorno a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais? (Caldart, 2011, p. 11).

Caldart (2008), define Educação do Campo como parte de uma construção de paradigmas teóricos e também políticos. Para autora, seria uma forma de caracterizar a escola como um território de lutas e conquistas, com objetivos bem definidos para realidades existentes no campo.

Caldart (2005, p.18):

Trata-se de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A educação assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classes, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: [...] a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele nem muito menos para ele.

A Educação do Campo visa formar indivíduos a compreenderem as relações humanas, tanto em sua diversidade cultural quanto nas desigualdades. Nesse sentido, é necessário buscar abordagens coerentes com uma formação específica para a vida no campo, considerando que essa educação não deve ser um plano de incorporação/submissão ao sistema capitalista, mas sim uma iniciativa voltada para a defesa dos interesses daqueles que

sustentam suas vidas por meio do seu próprio trabalho (Neto, 2003).

O desafio da práxis, estabelece uma clareza conceitual para nossa pesquisa, quando enfatiza que devemos avançar numa clareza teórica, tomada de posicionamento sobre a defesa de um projeto de educação, de escola, de Educação do Campo e de campo. Enfatiza, a instrumentalização para a luta política, na defesa de práticas pedagógicas consolidadas nos fundamentos da Agroecologia, do Modo de vida camponês, da Organização do Trabalho Pedagógico, da Alimentação Escolar, e da perspectiva teórico-prático da formação.

D'Agostini (2012) faz um alerta quando afirma que o Estado se apropriou de termos e discursos construídos pelos movimentos sociais. Transformando a educação dos trabalhadores do campo em políticas de afirmação, com desconfigurações teóricas, e ressalta sobre as investidas para cooptar o movimento que luta pela Educação do Campo, apresenta um contexto econômico, social e político defendido pela elite rural brasileira, com ajustes estruturais e estruturantes que desorganiza os trabalhadores do campo.

Compreendendo que para além da perspectiva teórica distante da concepção pautada pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo, a formação docente enfrenta também disparidades de investimentos, e no comparativo, percebe-se que há uma realidade dissonante entre os professores do campo e das áreas urbanas no aspecto formação, confirme o quadro a seguir.

Quadro 2. Formação docente superior no Brasil em percentuais para o urbano e o campo

| ETAPAS | PROFESSORES COM FORMAÇÃO SUPERIOR (%) | | FORMAÇÃO NA ÁREA DE ATUAÇÃO | |
|------------------------------------|---------------------------------------|--------|-----------------------------|--------|
| | Rural | Urbano | Rural | Urbano |
| Educação Infantil | 56,9 | 71,5 | 40,8 | 50,7 |
| Ensino Fundamental – Anos Iniciais | 64,9 | 81,8 | 49,2 | 65,5 |

Fonte: Censo Escolar, 2018.

Elaboração: Taise Lima de Menezes

Os dados acima consideram a Formação em nível superior de professores que lecionam em escolas do campo e urbano, ao estabelecer um comparativo percebe-se uma discrepância nos dados, pois enquanto as escolas rurais têm 56.9% de professores com

formação superior, a escola urbana possui 71,5%, ao considerar a formação na área de atuação registra-se para a escola rural apresenta 40,8, enquanto a urbana 50,7%, isso no universo da Educação Infantil.

No Ensino Fundamental Anos Iniciais, os indicadores apontam 64,9% de professores com formação superior para o campo e 81,8% para o urbano, no que se refere aos percentuais de professores com formação adequada, há 49,2% na área rural e 65,5% na urbana.

Os números revelam uma realidade das escolas brasileiras, na qual ainda temos professores que não possuem cursos em nível superior, tendo como agravante que não existe uma equidade entre o rural e o urbano. O Censo Escolar 2018, revela que o campo nesse contexto fica prejudicado, pois tem os menores índices de formação superior. Outro fator relevante a ser pontuado, é sobre a formação em cursos de licenciatura de Educação do Campo, ou seja, a educação brasileira tem no campo quase 50% dos professores que não possuem formação de específica para lecionar no campo, esse dado reafirma a necessidade da formação continuada.

A formação de professores, dentro de uma sociedade capitalista, pode refletir as desigualdades socioeconômicas presentes. As condições materiais e as oportunidades disponíveis para os futuros professores podem variar significativamente com base em sua origem socioeconômica. Isso pode resultar em diferenças na qualidade da formação recebida e, por sua vez, influenciar a qualidade da educação oferecida às futuras gerações. A formação de professores pode transmitir a ideologia dominante, reforçando a hegemonia das classes dominantes e preparando os futuros educadores para se conformarem com as estruturas sociais estabelecidas.

Quanto à formação de professores do campo, chama-se atenção para a necessidade de uma educação emancipadora que capacite os futuros educadores a problematizarem a estrutura social vigente. Isso envolve uma reflexão profunda sobre as condições de trabalho, a estruturação das instituições educacionais e a importância de uma educação que vá além da reprodução das relações sociais estabelecidas, buscando a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Com a intenção de realizar balanço sobre a formação continuada, acionamos perspectiva da produção teórico-metodológica do conhecimento, que também revela intenções e intencionalidades. Para tanto, elaboramos a Quadro 3 denominada: Aspectos teóricos e metodológicos para analisar o tipo de abordagem presente nos estudos que compõem o estado da arte. Os estudos aqui referendados dialogam com a formação de professores para a Educação do Campo, e através desses estudos buscamos compreender finalidades, concepções

e desdobramentos apontados nas pesquisas.

Quadro 3 – Perspectiva da produção teórico-metodológica do Estado do Conhecimento

| Perspectivas Teóricas-Metodológicas da Pesquisa |
|---|
| 03 estudos apresentaram a perspectiva da pesquisa narrativa, sendo 01 (auto)biografia (Josso) e (Larossa) |
| 02 estudos apresentaram a perspectiva crítica de análise do discurso (Bardin) |
| 02 estudos apresentaram a perspectiva Crítico Libertária freiriana |
| 01 estudo na Perspectiva crítica do étno-método |

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, 2023.

Elaboração: Taise Lima de Menezes

Foi possível perceber que os estudos analisados sobre a formação de professores na educação do campo, podem não estar suficientemente aprofundados ou até ser negligenciada a análise da luta de classes e suas implicações sociais. Algumas abordagens pedagógicas podem focar aspectos mais técnicos ou individualizados da educação, sem considerar as questões estruturais e políticas subjacentes. Sendo que 04 estudos analisaram a formação de professores pela perspectiva teórica metodológica da subjetividade, das narrativas, não fazendo menção às dimensões socioespaciais. Percebemos ainda que os aspectos metodológicos narrativos se concentram em indivíduos ou acontecimentos isolados, ignorando, as raízes estruturais das questões sociais. Em vez de abordar as causas sistêmicas das desigualdades, as narrativas produzem a redução da complexidade social ao simplificar e estereotipar a realidade. Essa redução pode levar a uma compreensão limitada e superficial dos problemas, dificultando a busca por soluções efetivas.

Quanto à perspectiva narrativa, observa-se que pode contribuir para a alienação das massas trabalhadoras, ao enfatizar narrativas individualizadas e desvinculadas das condições sociais e econômicas que moldam suas vidas. Isso pode levar à falta de consciência de classe e à fragmentação das lutas sociais, enfraquecendo o potencial transformador do movimento operário.

Quadro 4 – Concepções, Finalidades e Desdobramentos das pesquisas elencadas no Estado do Conhecimento

| Objetivo | Concepção teórica | Concepção metodológica | Finalidades | Desdobramentos |
|-----------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------|-----------------------|
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>TEXTO 1 Discutir os sentidos da formação docente na profissionalização de professores do campo.</p> | <p>Produção subjetiva (Larossa, 2002).</p> | <p>Narrativas (Josso).</p> | <p>Adentar nas práticas, memórias, sentimentos de sua experiência de vida do ser professor.</p> | <p>Necessidade de construção de diálogos sobre o ser/estar professor na Educação do Campo.</p> |
| <p>TEXTO 2 Objetivou investigar como os professores iniciantes do Campo se manifestam, percebem e atribuem significados à formação continuada voltada para às suas necessidades formativas no início da docência.</p> | <p>(auto)biográfico</p> | <p>Narrativas</p> | <p>Sistematizar relatos sobre a formação continuada</p> | <p>A pesquisa revelou que os professores têm consciência de que necessitam de formação para que possam diminuir os impactos provocados no início de carreira, e que esta, quando acontece via política pública do sistema de ensino, não tem atendido às expectativas dos docentes. Revelaram ainda os resultados que a formação continuada que os professores participam no projeto OBEDUC/UFMT, ainda que não seja específica para a educação do Campo, tem lhes auxiliado a compreender os dilemas da/prática docente</p> |
| <p>TEXTO 3 Com vistas a analisar o processo formativo realizado no curso de especialização, este trabalho</p> | <p>Crítico-libertária</p> | <p>Análise de conteúdo (Bardin 2009)</p> | <p>sistematizar a práxis pedagógica freireana desenvolvida por eles em escolas do campo.</p> | <p>o desenvolvimento de aprendizagens teórico-práticas que auxiliaram na transformação das práticas pedagógicas nas escolas do campo; a ruptura</p> |

| | | | | |
|--|---|---------------------------|--|---|
| <p>investigou quais características e potencialidades da Investigação Temática Freireana (ITF) numa perspectiva ético-crítica, a configuram como um processo de formação permanente de educadores do campo</p> | | | | <p>da fragmentação do conhecimento, por meio do trabalho interdisciplinar protagonizado por um coletivo de educadores. Esses aspectos representam a essência da formação permanente, uma vez que envolvem uma reflexão sobre a prática a fim de transformá-la.</p> |
| <p>TEXTO 4 visa analisar como os professores do campo entendem suas necessidades formativas.</p> | <p>Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)</p> | <p>do tipo descritivo</p> | <p>Sistematizar informações sobre o perfil dos professores do campo e sobre como ocorre a formação continuada neste local.</p> | <p>permitiu-nos refletir sobre as necessidades de formação dos professores atuantes no campo, o desenvolvimento da identidade em ser professor do campo, a importância do contato com a comunidade, e com os saberes culturais, históricos e sociais que fundamentam a função do professor nestes locais, além de abordarmos as dificuldades de garantia de políticas educacionais para a formação continuada dos docentes atuantes nas escolas públicas do campo. Por fim, concluímos que a escola do campo requer</p> |

| | | | | |
|---|---------------|---|--|--|
| | | | | professores que disponham de uma formação mais abrangente, de forma que consigam como mediadores da transformação social, possibilitar a superação dos processos de acumulação de capital econômico. |
| <p>TEXTO 5 Compreender a política de formação continuada, observando-se a especificidade do campo nos princípios formativos que lhes foram oportunizados e no que diz respeito à organização dessas propostas.</p> | Subjetividade | Estudo bibliográfico e análise documental | Destacar a concepção de formação continuada presente em documentos oficiais, portanto, constituição de políticas, visando uma formação continuada de professores da educação do campo, em busca de atualização e contextualização de práticas pedagógicas. | Potencializar práticas docentes para organização das instituições educativas vinculadas à realidade do educando. |
| <p>TEXTO 6 pesquisar e analisar como a Educação do Campo tem acontecido nos territórios do povoado</p> | — | Análise documental | Nessa investigação, a fundamentação teórica discutiu aspectos | A hipótese inicial de nossa investigação não se confirmou totalmente, isso porque acreditávamos que os sujeitos |

| | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--|--|
| de Santo Antônio, Comunidade Rural Volta da Perna e Assentamento Bela Manhã, no município de Teixeira de Freitas-B | | | ligados à formação do campo brasileiro, o conceito de território e suas diversidades, o histórico da educação do campo e a formação de seus professores | das escolas de cada território investigado apresentariam uma compreensão distinta sobre as questões de cada categoria. |
| TEXTO 7 investigar as contribuições da perspectiva dialógica problematizadora freireana na formação de educadores do campo, a partir da experiência do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Ciências da Natureza e Matemática realizado na UnB entre os anos de 2014 e 2016. | Crítico libertária | ético-metodológico | ” foram identificadas as diferentes concepções que se manifestaram tanto nas reflexões teóricas quanto nos relatos de práticas realizadas, a partir de autores como Paulo Freire e Monica Molina | A análise documental dos trabalhos de conclusão de curso apresentados pelos pós-graduandos possibilitou identificar as concepções sobre o diálogo freireano que predominaram nessas experiências, permitindo uma reflexão sobre a importância da formação permanente para a qualificação das práticas docentes no Ensino de Ciências na Educação do Campo. |

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, 2023.

Elaboração: Taise Lima de Menezes

Ainda foi possível perceber um movimento crítico da realidade em 02 produções, nos Textos 3 e 7, que apresentaram uma perspectiva crítica-libertária embasadas no pensamento de

Paulo Freire. Percebemos uma abordagem subjetiva e pessoal dos aspectos metodológicos, foco na conscientização individual da formação docente. É importante destacar, que os estudos na perspectiva crítica, fazem análise de fatores sociais, mas foi perceptível a ausência do aspecto estrutural.

Vale destacar também, que analisamos as finalidades e desdobramentos dos estudos tabelados, as finalidades compreendem desde adentrar nas práticas, memórias, sentimentos de sua experiência de vida do ser professor, sistematizar relatos sobre a formação continuada, sistematizar a práxis pedagógica freireana desenvolvida por eles em escolas do campo, sistematizar informações sobre o perfil dos professores do campo e sobre como ocorre à formação continuada neste local e identificar as diferentes concepções que se manifestaram tanto nas reflexões teóricas quanto nos relatos de práticas realizadas. Não há neutralidade na produção intelectual. Quando uma pesquisa não aponta as problemáticas da relação de classe, ela toma posição de negligenciar os aspectos ideológicos e sociais. Portanto, essa tomada de posição é também, um posicionamento político de não apontar as contradições do sistema capitalista e as possibilidades para superação e construção de outro projeto de Sociedade.

Por outro lado, é possível observar, especialmente no ambiente acadêmico, certas interpretações da Educação do campo que se concentram demasiadamente nos discursos de determinados indivíduos, priorizando a análise lógica do uso ou ausência de conceitos e categorias teóricas. Essas abordagens buscam identificar contradições apenas no plano das ideias ou, de forma ainda mais restrita, nos textos que tratam da Educação do campo. Embora essas análises sejam importantes, é essencial que não se desvinculem da realidade concreta dos sujeitos humanos e coletivos envolvidos na luta cotidiana pela educação da classe trabalhadora do campo. De fato, existem tensões teóricas entre os atores engajados na Educação do campo, e é relevante compreendê-las e discuti-las. No entanto, é crucial não perder de vista que os parâmetros desse debate de ideias devem ser embasados na análise da realidade objetiva e em movimento. Caso contrário, corremos o risco de não participar do processo real de transformação ou, pior ainda, contribuir para o fortalecimento de posições políticas conservadoras em relação ao campo e à educação dos trabalhadores rurais (Caldart, 2009)

É fundamental que as análises teóricas e acadêmicas sobre a Educação do campo se conectem à prática social concreta dos sujeitos envolvidos nessa luta, levando em conta suas demandas, experiências e anseios. Somente assim será possível fortalecer a causa da educação emancipadora no campo, alinhada com os interesses da classe trabalhadora rural e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e transformadora.

Para analisar um fenômeno que se constitui como uma crítica material a um determinado estado de coisas, nada mais próprio, pois, do que buscarmos construir uma crítica de perspectiva materialista, o que inclui uma exigência de análise objetiva: qual o balanço crítico que fazemos da realidade educacional das famílias trabalhadoras do campo, passados dez anos deste movimento de lutas e de práticas de Educação do campo? Esta análise pode também ser desdobrada nas questões específicas sobre as quais a crítica da Educação do campo tem se voltado: que crítica tem sido afirmada no debate da Educação do campo sobre a formação de educadores, sobre a educação profissional, sobre o desenho pedagógico das escolas do campo, sobre os objetivos e conteúdos da educação dos camponeses...? Até que ponto as questões da realidade da educação dos camponeses, dos trabalhadores do campo, têm efetivamente pautado o debate da Educação do campo entre seus principais sujeitos: movimentos sociais, governos e instituições educacionais (especialmente as universidades)? (Caldart, 2009, p.06).

Quanto aos desdobramentos dos estudos, referem-se à construção de diálogos subjetivos do ser/estar professor, sobre a formação de professores e os dilemas da prática docente, sobre o desenvolvimento da identidade de professor e outros aspectos subjetivos. Portanto, as produções analisadas centralizam o debate sobre questões individualizadas e particularizadas da formação de professores para a Educação do Campo.

Atribui-se à Educação do Campo o desafio de se conceber e desenvolver a formação contra- hegemônica, ou seja, de formular e executar o projeto de educação integrado ao projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina & Freitas, 2011, P.24).

Alguns intelectuais têm alertado para o perigo de que essa reflexão possa levar a uma relativização do conhecimento ou da luta histórica da classe trabalhadora pelo acesso à ciência e ao conhecimento que eles próprios ajudam a produzir, mas dos quais são alienados. De fato, existe o risco de adotar uma postura relativista, embora hoje seja mais comum em certos círculos intelectuais do que nas práticas e lutas concretas dos trabalhadores. No entanto, é importante questionar se negar a contradição produzida pelo capitalismo no modo de produção do conhecimento é uma abordagem mais adequada. O capitalismo, ao valorizar excessivamente a ciência ou a racionalidade científica, a tornou refém de uma lógica instrumental voltada para a reprodução do capital. Além disso, criou mecanismos que alienam o trabalhador em relação ao conhecimento que ele próprio produz por meio de seu trabalho (Caldart, 2009).

A formação e o trabalho dos professores são fundamentais para alcançar objetivos transformadores na sociedade, mas para que isso aconteça, é preciso enxergá-los como projetos políticos que envolvem toda a comunidade. Assim, um projeto político abrangente e inclusivo pode conduzir a mudanças estruturais tão necessárias no contexto atual. A elevação moral e intelectual do povo é um fator essencial para a concretização de uma existência

melhor para todos e cada um. Isso implica em uma educação crítica e emancipadora, que capacite os indivíduos a compreenderem sua realidade, questionarem as desigualdades e contribuïrem ativamente para a construção de uma sociedade mais humanizadora (Curado, 2017).

Portanto, a formação de professores não deve ser meramente baseada em práticas espontâneas do sujeito, mas sim fundamentada em uma concepção de produção do conhecimento - uma epistemologia. Nessa abordagem, a relação entre teoria e prática, a práxis enriquecida pela capacidade reflexiva no trabalho, tem o propósito de gerar elementos e recursos necessários para o crescimento profissional do educador em uma sociedade humana e historicamente contextualizada. Ao ler essa realidade, o professor é emancipado e, por consequência, deve proporcionar a mesma possibilidade de relação reflexiva com seus estudantes (Curado, 2017).

Do ponto de vista da construção de uma abordagem metodológica de interpretação, reitero a importância de compreendermos o movimento real da crítica da educação na qual a Educação do campo se constituiu. É fundamental agir com cautela para não eliminar o movimento dialético necessário nesse processo. Somos conduzidos à compreensão da realidade através do uso de categorias, mas essas categorias devem ser capazes de explicar a realidade em toda a sua complexidade, o que frequentemente requer a criação de novas categorias. Devemos evitar um movimento mecânico de encaixar a realidade em categorias ou teorias preexistentes a qualquer custo, pois isso distorce a realidade e empobrece a teoria. A abordagem metodológica deve ser dinâmica e adaptável, capaz de abraçar a complexidade da realidade e permitir uma análise mais profunda e enriquecedora. A interpretação dos fenômenos educacionais no campo deve considerar a riqueza das experiências e vivências dos sujeitos envolvidos, bem como as contradições e desafios enfrentados nesse contexto (Caldart, 2009).

Dessa forma, a ação educativa intencional e sistemática visa capacitar o sujeito com um conjunto de recursos teóricos e práticos relevantes para sua condição humana, considerando as características específicas da sociedade em que estão inseridos. Isso implica possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de agir conscientemente na construção de um saber emancipador. Essa formação deve preparar o professor para atuar como agente de transformação, capacitando seus alunos para uma participação ativa e reflexiva na sociedade em que vivem.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO: RECORTE PARTICULAR DA PRÁTICA SOCIAL

Este capítulo teve como objetivo analisar as concepções de Educação do Campo, sociedade e Campo presentes dos documentos oficiais do município de Dias d'Ávila, Bahia, a saber: Documento Referencial Curricular Municipal (2020) e Plano Municipal de Educação (2015-2025), com o intuito de compreender as finalidades, concepções e fundamentos teóricos-metodológicos, tomando como base o elemento central desse estudo: o fortalecimento da Educação do Campo fundamentada nos princípios dos movimentos sociais: uma educação política-crítica, que problematize o acesso a terra, a tecnologia, o modelo de reprodução do sistema capitalista e a produção do conhecimento, como formas e modos de defender o direito à educação para os trabalhadores do campo.

3.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSOS HISTÓRICOS E LEGAIS (FUNDAMENTOS)

A Educação do Campo é fruto das lutas e reivindicações dos trabalhadores do campo, que se organizaram para pautar uma educação sustentada em princípios históricos, políticos e pedagógicos, portanto, a EC não se constitui apenas enquanto processo de ensino e aprendizagem. A contradição entre classes no campo é o elemento constituinte da Educação do Campo, em sua gênese a agricultura capitalista e a Educação do Campo são incompatíveis,

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. (Caldart. 2005, p. 19).

. Portanto, as finalidades e concepções que permeiam a educação devem estar muito bem definidas e alinhadas com as reivindicações da classe trabalhadora.

O Movimento da Educação do Campo questiona a negligência das instituições educacionais rurais por parte do Estado. Através de suas práticas e batalhas, gradualmente edifica, ao mesmo tempo que se desenvolve, uma nova perspectiva em relação à escola. A mobilização instigada pelos grupos coletivos de cidadãos do campo questiona a convencional escola rural em sua maneira de instruir, de lidar com o saber, de abordar as interações sociais e de rejeitar conexões com a comunidade circundante (Molina & Freitas, 2011).

Consideramos importante estudar alguns marcos históricos de reivindicações pela

Educação do Campo: O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado em 1997, foi pensado pelo

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em articulação com a Fundação das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (UNB, realizado na Universidade de Brasília).

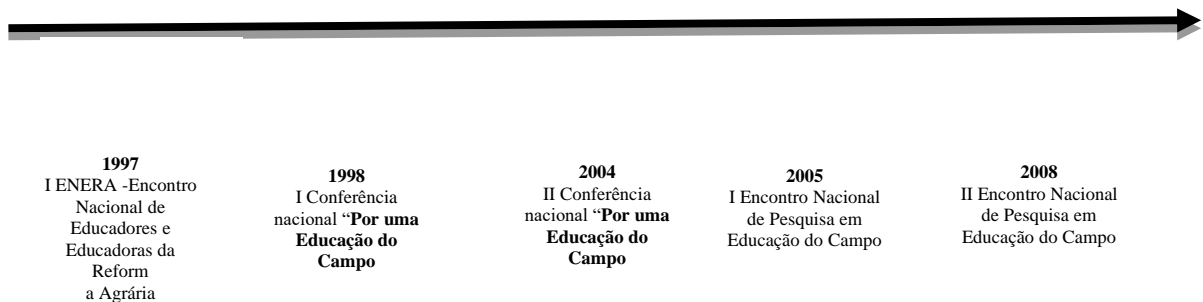
A I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” realizada em Luziânia – GO em julho de 1998, promovida pelo pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), (MST), (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e pela Universidade de Brasília. A II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” também realizada em Luziânia – GO, em agosto de 2004. O I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em Brasília, no ano de 2005.

O II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo 2008, realizado em Brasília-DF. Os primeiros debates e articulações nacionais sobre o direito à educação dos povos do campo são frutos dessas articulações, que analisaram o modelo de educação rural e propuseram um modelo de educação que contemple o desenvolvimento cultural e político do campo e de seus trabalhadores.

Os movimentos organizados em prol da Educação do Campo demarcam a concepção de reivindicação do direito ao atendimento educacional. A realidade dos trabalhadores é de desigualdade e exclusão do acesso à terra e a própria educação, para Caldart (2011, p. 64), “[...] hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade”.

O **Quadro 5** apresenta uma linha histórica desses movimentos em prol da Educação do Campo:

Quadro 5 – Linha histórica de eventos em Defesa da Educação do Campo



Fonte: Pastoral da Terra. Histórico da Educação do Campo. 2015.

Elaborado: pelas autoras, 2023.

Fruto das mobilizações sociais e articulações do MST e outras frentes reivindicativas

sociais, na busca pela efetivação da EC enquanto políticas públicas, legislações foram estabelecidas, a **Tabela 2** apresenta uma síntese da legislação vigente:

Tabela 2 – Legislação brasileira da Educação do Campo

| Nº Legislação | O que regulamenta |
|--|--|
| Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 | Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. |
| Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 | Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. |
| Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 5 de junho de 2002 | Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais. |
| Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 | Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). |
| Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007 | Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. |
| Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008 | Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. |
| Resolução CNE/CEB nº 2, 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. |
| Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 | Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. |
| Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 | Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. |

Fonte: Brasil, Legislação para Educação do Campo, Portal do MEC, 2023.

Elaboração: Taise Lima de Menezes

As Conferências, Encontros e a aprovação da legislação para Educação do Campo não garantem que os trabalhadores do campo construam um projeto de educação para si, que desvincule o campo do “modelo de desenvolvimento que exclui” (Fernandes, 2006, p.62), que esvazia o campo e explora, e mata os trabalhadores do campo e suas possibilidades de vida. O modelo de sociabilidade capitalista reproduz esse cenário de exploração do campo, e se apropria do discurso de “neutralidade”, para esconder as suas contradições, e para negar um direito essencial aos povos do campo, o direito à terra e à educação.

Já se passaram 27 anos desde o I (ENERA), um grande marco na trajetória em prol de uma política pública de Educação do Campo no Brasil. Nesse período, é possível enumerar algumas conquistas significativas. Destacam-se a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resoluções CNE/CEB Nº 1/2002), a implementação da Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o programa Saberes da Terra, as Diretrizes Complementares (Resolução CNE/CEB Nº 2/2008), o estabelecimento dos Observatórios de

Educação do Campo e o Decreto Presidencial Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Para D'agostini (2012), existe uma disputa constante das forças políticas. A Educação do campo é território em disputa, recebe muitas investidas do capital privado, há um movimento de construção de uma hegemonia social, e por si só a educação do Campo constitui movimento contra hegemônico alinhado à luta dos trabalhadores.

Os sujeitos do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. Os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuarem agricultores apesar do modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos que lutam pela terra e pela reforma agrária; sujeitos que lutam por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos que luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (Caldart, 2002, p.20).

Caldart (2004) destaca elementos essenciais da Educação do Campo: a realidade do campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras na época, marcadas pelo aumento da pobreza e pela deterioração da qualidade de vida no modelo capitalista de agricultura, na mesma esfera, a condição educacional caracterizada pela falta de políticas públicas que assegurem o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores rurais. Simultaneamente, emerge a resistência por meio de lutas e sujeitos coletivos diante dessa realidade social, com destaque para as lutas camponesas, notadamente a busca pela terra e pela Reforma Agrária. Além disso, ocorre o debate sobre uma concepção alternativa de campo e de um projeto de desenvolvimento que proporcione uma nova qualidade de vida para a população que reside e trabalha no meio rural, associadas ou não a essas lutas sociais, observa-se a presença marcante de experiências educativas que refletem a resistência cultural e política do povo camponês diante das diversas tentativas de desmantelamento.

3.2. INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA: TERRA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Essa seção analisa uma discussão central desse estudo, a relação terra e Educação do Campo. Os estudos de Arroyo (2012) sistematizam a defesa na qual esse texto dissertativo se sustenta. Nos distanciamos da interface do campo enquanto elemento de desumanização e processos antipedagógicos, e nos aproximamos da dinâmica de humanização da educação. Não fizemos recorte nas pontuações do autor propositadamente, para demarcar amplamente a defesa dessa pesquisa.

A disputa pela terra é mais do que pela terra. Porque terra é mais do que terra. Terra

é vida, trabalho, é disputa entre processos civilizatórios. Aqui toda disputa por terra, trabalho, vida toca em cheio com a educação, humanização dos povos que trabalham e disputam a terra. De um lado, os processos de sobre-exploração, concentração apropriação da terra na exploração do capital e dos coletivos humanos que nela trabalham e dela vivem, dos povos do campo, mercantilizados, dizimados com a destruição da produção camponesa, destinada à produção de alimentos, de vida e da garantia do trabalho. Processos antipedagógicos de desumanização. De outro lado, a terra, palco de humanização, emancipação. Os movimentos sociais do campo, em sua diversidade, resistem a esses processos de sobre exploração-concentração-apropriação das terras, territórios, reafirmando traços civilizatórios, culturais e humanizantes, colados às formas de relação com a natureza, com a terra, com a produção da vida, dos valores e das culturas. Com o trabalho camponês (Arroyo, 2012, p. 87).

A concepção de Educação do Campo, não acontece, não se fundamenta, nem se constitui, sem a relação com a luta dos trabalhadores do campo pela terra, a terra nesse cenário produz condições de dignidade a esses indivíduos. Portanto, falar de Educação do Campo, é falar de Reforma Agrária, a gênese na Educação do Campo nasce na terra e no território da luta.

Para compreender tal problemática se faz necessário pontuar que a cidade e a indústria são pilares do desenvolvimento do capitalismo (Kautsky,1968). Os homens do campo foram expulsos de suas terras com violência e a partir de coerção, obrigados a “migrar para as cidades manufatureiras sob penas de tortura e escravidão” (Marx, 1996, p.339-340).

A cidade representa a concentração da população, dos meios de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, enquanto o campo reflete exatamente o oposto: o isolamento e a separação. A dicotomia entre campo e cidade só se manifesta no contexto da propriedade privada. Essa é a manifestação mais evidente da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade específica que lhe é imposta. Essa subordinação transforma alguns em seres urbanos limitados e outros em seres rurais limitados, perpetuando diariamente a oposição entre os interesses de ambos (Marx e Engels,1984).

[...] na produção social da sua vida os homens contraem determinadas relações sociais necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade na qual se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social (Marx, 1980, p.301).

A citação de Marx explicita a relação entre estrutura econômica e consciência

social, demonstrando como as relações de produção, ao se tornarem obsoletas, geram tensões e impulsionam transformações. No contexto da educação do campo, essa contradição se evidencia na submissão histórica da escola rural a um modelo urbano e produtivista, que desconsidera as especificidades socioculturais dos povos do campo. A educação do campo, ao contrário, propõe uma ruptura com essa lógica, reconhecendo que a escola deve estar vinculada às condições materiais e à luta dos trabalhadores rurais, promovendo uma formação que não apenas compreenda, mas também questione e transforme as relações sociais e produtivas que perpetuam a desigualdade e a marginalização desses indivíduos.

No Brasil, o término da escravidão coincidiu com o início de uma forma de sujeição vinculada à terra. Essa era uma preocupação premente para a classe dominante, que buscava rapidamente implementar medidas legais para conduzir a transição da mão-de-obra escrava para o trabalho livre sem prejudicar as grandes plantações, especialmente as de café e cana-de-açúcar. Para enfrentar a crise do trabalho escravo, uma proposta em consideração era a facilitação da imigração estrangeira. No entanto, era essencial que o imigrante estrangeiro estivesse disponível para atender às demandas do capital, ou seja, fornecer sua força de trabalho nas fazendas. Isso seria difícil de alcançar se tivesse liberdade irrestrita de acesso à terra. Nesse contexto, destaca-se a importância da Lei de Terras, que visava transformar as terras devolutas em mercadoria e sob monopólio estatal, sobretudo em um Estado já submetido ao controle do capitalismo (Martins, 1985).

A solução que se apresentava para a crise do trabalho escravo era a abertura de um fluxo de imigração estrangeira. Mas o imigrante estrangeiro deveria estar disponível para as necessidades do capital; para entregar sua força de trabalho nas fazendas, coisa que dificilmente ocorreria se tivesse liberdade de acesso à terra. Essa é a importância da Lei de Terras, no sentido de transformar as terras devolutas em monopólio do Estado, e principalmente, de um Estado já controlado por uma forte classe de grandes proprietários (Germani, 2006, p. 135).

O Estatuto da terra abre caminho para que o governo federal institucionalize e gerencie as demandas e os focos de agitação nas comunidades camponesas. Ele oferece a possibilidade de realizar reformas agrárias localizadas e restritas em áreas de grave tensão social, ao mesmo tempo em que exclui a viabilidade de uma reforma agrária de alcance nacional. A partir desse ponto, o governo militar ganha a capacidade de controlar duas tendências aparentemente opostas, favorecendo a primeira: por um lado, uma política deliberada de concentração de terras e formação de grandes empresas no campo; por outro lado, uma política de redistribuição de terras nos locais onde as tensões são percebidas como uma ameaça à segurança nacional, ou seja, à estabilidade militar (Martins, 1985).

Para Araújo (2007) a ausência de um programa efetivo de reforma agrária

evidenciou como os governos de Lula e Fernando Henrique Cardoso ficaram submetidos aos interesses do grande capital financeiro, priorizando o apoio ao agronegócio em detrimento da implementação de reformas agrárias e do estímulo à produção de alimentos. Além disso, o governo faz uso dos meios de comunicação para divulgar que a reforma agrária está em andamento, ao mesmo tempo em que destaca a notável produção agrícola do agronegócio, especialmente no que diz respeito às exportações.

A autora Lima (2017, p.51), sistematizando dados do (INCRA, 2015) aponta os números da reforma agrária no Brasil

Entre 1986 e 2014, foram assentadas no país, em todas as modalidades de acesso à terra, 1.320.463 famílias em 9.127 assentamentos numa área total de 88.297.609 hectares. Na Bahia, nas mesmas condições, foram assentadas 66.846 famílias em 658 assentamentos numa área total de 1.960.269 hectares¹⁸ [...].

Para Fernandes e Molina (2004, p. 25),

[...] concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a reforma agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa. Urbanização nem sempre é sinônimo de progresso, muitas vezes são resultados de políticas de controle social e de concentração de riquezas e, portanto, de poder.

A urbanização, frequentemente apresentada como sinônimo de desenvolvimento, pode, na realidade, ser uma estratégia de manutenção da estrutura fundiária concentrada e da marginalização dos povos do campo. O deslocamento forçado de indivíduos para as cidades, impulsionado pela falta de políticas públicas voltadas para a permanência e o fortalecimento da agricultura camponesa, contribui para a reprodução das desigualdades sociais e da dependência econômica.

Esse processo não apenas esvazia o campo, dificultando a luta pela reforma agrária, mas também reforça a lógica do capital, que transforma a terra em mercadoria e submete a produção agrícola aos interesses do agronegócio. Nesse sentido, garantir o direito à terra e uma educação que valorize o modo de vida camponês são elementos fundamentais para resistir a esse movimento de expulsão e afirmar a autonomia dos trabalhadores rurais na construção de um modelo de desenvolvimento mais justo e sustentável.

Para Caldart (2008) a abordagem instrumental da educação, subordinada às exigências de um determinado modelo de desenvolvimento para o campo (que historicamente tem dominado a denominada "educação rural"), a encara como um negócio que desloca famílias e menospreza a necessidade de educação e escolas, já que requer cada vez menos mão de obra. Mesmo reconhecendo que a educação, por si só, não tenha poder material para assegurar essa luta, compreende-se que ela pode contribuir para instrumentalizar os trabalhadores a

permanecerem em um "estado de resistência", evitando sucumbir aos imperativos da barbárie capitalista — seja através de uma inclusão que os aniquila (como classe, como humanidade), seja por meio de uma marginalização completa, seja ela pacífica ou violenta.

A configuração da educação no campo no Brasil ocorre em um momento histórico marcado por profundas contradições e conflitos entre modelos de desenvolvimento para o campo brasileiro, refletindo diretamente no projeto educacional a ser implementado nessas áreas. Neste contexto, os movimentos sociais que atuam no campo buscam alternativas para construir uma lógica de desenvolvimento que rompa com o modelo de dependência, priorizando as reais necessidades da classe trabalhadora em detrimento dos interesses capitalistas.

3.3. A QUESTÃO AGRÁRIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM RECORTE PARTICULAR DA REALIDADE SOCIAL

A análise estabelecida aqui se relaciona com o contexto social da pesquisa. Nos propomos a compreender como o Plano Municipal de Educação de Dias d'Ávila se posiciona político, teórico e metodologicamente frente a realidade da Educação do Campo, suas contradições e mecanismos de reprodução da ordem social vigente.

O município de Dias d'Ávila, aprovou em 31 de dezembro de 2002 a Lei Municipal nº 231, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Dias d'Ávila e dá outras providências, estabelece os órgãos municipais de educação: Órgão Administrativo - Secretaria Municipal de Educação; Órgão Colegiado Normativo - Conselho Municipal de Educação; Conjunto de Normas Complementares (Dias d'Ávila, 2002). A Lei nº 196 de 15 de dezembro de 2000 do município, incorpora o Conselho de Educação enquanto órgão colegiado. Considerando ainda, as atribuições do Conselho Municipal de Educação, exerce papel de articulador e mediador das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenha funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora.

A estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação é regulamentada pela Lei nº 196 de 15 de dezembro de 2000, que possui a estrutura de Setor pessoal; Gerência Administrativa e Financeira; Setor de Material e Patrimônio; Almoxarifado, Gerência de Gestão de Ensino, atreladas a essa gerência existe as coordenações: Psicossocial, Educação Especial e Inclusiva, Temas transversais, Currículo e avaliação, Formação Continuada e Educação Integral; Setor de Serviços Gerais; Setor de Execução de Despesas; Setor de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Setor de Educação de Jovens e Adultos;

Coordenação de Recursos Humanos; e Setor de Legalização e Organização de Rede (Dias d'Ávila, 2000).

Segundo os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2012, o município apresenta o dado de 5,2 para o Ensino Fundamental: anos iniciais, compondo a 5º posição no Comparativo por Municípios da Região Metropolitana de Salvador (Ensino Fundamental - Anos Iniciais), e apresenta a média de 4,6 para o Ensino Fundamental: Anos Finais, se posicionando na 7º colocação Comparativo por Municípios da Região Metropolitana de Salvador¹ (Ensino Fundamental - Anos Finais) (Brasil,2021). No que se refere a taxa de escolarização, considerando a faixa etária de 06 a 14 anos de idade a taxa é de 98% (IBGE, 2010).

O Município possui 32 unidades escolares e 01 escola anexa segundo a Gerência de Organização de Rede, através da Coordenação de Dados Estatísticos (CODE/SEDUC) no Documento de Capacidade 2024, O é composto por 02 unidades Escolares: Escola Araci dos Reis e Futurama.

A Escola Araci dos Reis possui 04 turmas de Educação Infantil (01 estágio I e 01 estágio II, 01 estágio III e 01 estágio IV), 05 Turmas do Ensino Fundamental: Anos Iniciais (01 turma de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), e 02 Turmas de Educação de Jovens e Adultos: anos iniciais (sendo Aceleração I (01 turma Estágio I e 01 Turma e Estágio II)) (CODE/SEDUC, 2024).

A escola Futurama tem 05 turmas, 02 turmas de Educação Infantil mistas (01 de estágio I e II e 01 de Estágio III e IV), 02 multisseriadas (01 do 1º e 2º ano e 01 do 4º e 5º ano), e 01 turma de 3º ano. A escola anexa, Panema, possui 02 turmas, sendo uma unificada com os Estágios I, II, III, e IV da Educação Infantil e 01 Multisseriada do 1º ao 5º ano (CODE/SEDUC, 2024).

O Núcleo Rural B abrange 03 unidades escolares: Biribeira, Santa Helena e São José, a escola Biribeira trabalha com 08 turmas, 03 da Educação Infantil (01 estágio I e II, 01 estágio III e 01 estágio IV), 05 turmas de Ensino Fundamental: Anos iniciais (01 de 1º ano, 01 multisseriada de 2º e 3º, 01 de 3º, 01 de 4º e 01 de 5º ano); a escola Santa Helena e São José têm a capacidade de 04 turmas, 02 de Educação infantil unificadas sendo (01 de estágio I e II, e 01 de estágio III e IV) e 02 turmas multisseriadas de (1º ao 3º ano e 4º e 5º) (CODE/SEDUC, 2024).

¹ Instituída por meio da Lei Complementar no 14, de 1973, a Região Metropolitana de Salvador compreende atualmente treze municípios: Itaparica; Camaçari; Madre de Deus; Pojuca; Mata de São João; Vera Cruz; Salvador; Candeias; Lauro de Freitas; Simões Filho; São Francisco do Conde; São Sebastião do Passé; e Dias d'Ávila (IPEA, 2015)

Ao considerar a realidade da multisseriação do município, procurou-se estudar o Documento Referencial Curricular de Dias d'Ávila (2020) como forma de sondagem para identificar a proposta pedagógica desenvolvida com essas turmas, porém nas análises não há diferenciação no documento entre as turmas de fluxo regular e as multiseriadas.

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (Silva, 2011, p.306).

Revelar elementos a infraestrutura nas unidades escolares, da gestão financeira e da administração nos parece salutar, uma vez que as condições estruturais do ambiente são importantes para o direcionamento do trabalho pedagógico, apresentamos então um panorama geral por nucleação para compreendermos como se situa essa realidade no **Quadro 06**.

Quadro 06 – Infraestrutura e Estrutura, Financeiro e Gestão administrativa das escolas dos Núcleos Rurais (2023)

| NÚCLEO RURAL A | | | NÚCLEO RURAL B | | |
|--|--|--|--|---|--|
| INFRAESTRUTURA/ ESTRUTURA= | FINANCEIRO= | ADMINISTRATIVO= | INFRAESTRUTURA/ ESTRUTURA= | FINANCEIRO= | ADMINISTRATIVO = |
| Direção; Secretaria; Salas de aulas; Quadra esportiva sem cobertura; Sala de professores integrada a coordenação; Banheiros alunos e funcionários; Pátio coberto; Dispensa; Cozinha; Parque Infantil; Acesso à Internet; Água Potável; Fardamento; Alimentação Escolar; Material didático. | Possui unidade executora Integrante do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE | Gestora Escolar; Vice-gestora; Secretária; Coordenadora; Pedagógica. | Direção; Secretaria; Salas de aulas; Quadra esportiva sem cobertura; Sala de professores integrada a coordenação; Banheiros alunos e funcionários; Pátio coberto; Dispensa; Cozinha; Parque Infantil; Acesso à Internet; Água Potável; Fardamento; Alimentação Escolar; Material didático. | Possui unidade executora Integrante do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. | Gestora Escolar; Vice-gestora; Secretária; Coordenadora; Pedagógica. |

Fonte: Projeto Político Pedagógico das escolas dos Núcleos Rurais. 2023.

Elaboração: Taise Lima de Menezes

As unidades escolares dos núcleos rurais possuem a mesma dinâmica de infraestrutura, estrutura, financiamento, apresentando autonomia relativa, uma vez que os recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola não é o suficiente para aquisição de materiais e mobiliários, como também para realização de construções, reparos e reformas, assim a SEDUC, atende e responsabiliza-se por essas demandas tanto nas escolas urbanas e rurais. No que abrange a gestão escolar, existe uma diferença entre as escolas urbanas e rurais, nas urbanas cada unidade escolar tem 01 coordenador, 01 diretor, 01 vice-diretor ou mais a depender da capacidade instalada, enquanto o Núcleo Rural A e B na sua abrangência conta com 01 coordenação cada e 01 gestão escolar para cada núcleo.

O Plano Municipal de Educação de Dias d'Ávila é fruto das discussões sobre a política nacional de educação, que tem como objetivo construir documentos que subsidiem a educação a em nível de Brasil, de estado e de município, um movimento nacional em defesa da educação, o que não garante que seja um movimento alinhado com as perspectivas da classe trabalhadora. Para realizarmos a análise do PME estabelecemos como recorte social a Educação do Campo.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Dias d'Ávila tem vigência de dez anos, de 2015 a 2025. Sua construção ocorreu de forma participativa, envolvendo diferentes segmentos sociais, e resultou em um documento que orienta a educação municipal por meio de um planejamento estratégico composto por 20 metas e 220 estratégias. De acordo com o PME, sua materialização exige o esforço de todos que acreditam que a educação é o caminho para transformar a sociedade e as relações que a estruturam (Dias d'Ávila, 2020).

Quadro 07 – Plano Municipal de Dias d'Ávila (PME): metas e estratégias para a Educação do Campo

| META | ESTRATÉGIAS |
|---|---|
| 3: Universalizar, a oferta de Ensino Fundamental para a população de 6 (seis) a 14 (catorze) anos de idade e assegurar que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade e | 3.6 Efetivar a readequação da proposta curricular para implementação de uma política local que atenda ao contexto da educação do campo, considerando as especificidades do município; 3.21 Garantir a formação continuada em serviço, aos profissionais da educação, reservando 10 horas aulas a cada mês, em sua carga horária para esse fim. |

| | |
|--|--|
| formação básica recomendada pela Lei de Diretrizes e Bases | 3.22 Garantir formação continuada para os professores alfabetizadores através de instituições formadoras com competência técnica, na área de alfabetização, com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos. |
|--|--|

Fonte: Documento Referencial Curricular do Município de Dias d'Ávila. 2020.
Elaboração: Taise Lima de Menezes

O **Quadro 07** do Plano Municipal de Educação evidencia a preocupação com a Educação do Campo ao estabelecer a meta de universalização do Ensino Fundamental para alunos de 6 anos, alinhando-se à recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre a formação básica. No entanto, a ausência de um currículo específico para a Educação do Campo no município justifica a necessidade de destacar essa modalidade educativa. As estratégias 3.6, 3.21 e 3.22 apontam direções importantes, mas não contemplam plenamente os fundamentos da Educação do Campo. A readequação curricular (estratégia 3.6) sinaliza um avanço ao considerar a realidade local, mas carece de uma abordagem que reconheça a identidade, a cultura e as práticas sociais dos povos do campo. Da mesma forma, a formação continuada (estratégia 3.22) enfatiza a alfabetização e o direito à aprendizagem, sem vincular-se diretamente aos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação do Campo. Assim, a inclusão dessas estratégias no PME reflete a necessidade urgente de implementar um currículo específico para essa modalidade, garantindo uma formação que respeite e fortaleça as vivências, os saberes e as lutas das comunidades camponesas.

Após situar a meta e as estratégias para a Educação do Campo consideramos importante elucidar um ponto crucial no desenvolvimento dessa pesquisa, para tal, primeiramente citaremos o próprio (PME) de Dias d'Ávila. A saber:

O município de Dias D'Ávila é mantenedor de 05 (cinco) escolas, situadas na Zona Rural. Pelas razões descritas no capítulo dos Aspectos Geográficos do Município, a Zona Rural de Dias D'Ávila não apresenta as características do que em linhas gerais se conceitua como rural, pois a maioria dos seus residentes não desenvolve atividades agrícolas. Essas localidades, na atualidade, assumem feições de aglomerados dinâmicos de pequeno porte, pois muitas se constituem em um tipo de anel externo da cidade, bairros periféricos que servem de residência para os trabalhadores das indústrias e empresas de serviços localizadas no município. Por essa condição, o município ainda não possui uma política de Educação do Campo, contudo as escolas, na elaboração das suas propostas pedagógicas são orientadas pela SEDUC a realizar um estudo sobre as características da comunidade, onde a escola se insere, e, a partir daí, decidem sobre a inserção ou não das diretrizes Curriculares para a educação do campo (Dias d'Ávila, 2020, p. 46).

O Plano Municipal demarca uma tomada de decisão frente aos projetos de disputa do campo e da educação, quando retrata que não implementa educação do campo tendo em vista

que os moradores do campo não desenvolvem atividades agrícolas, afirmando assim que o campo diasdaviense se constitui como ponto de apoio do urbano, o que se aproxima da concepção da educação rural que percebe as contradições existentes no campo, além de reforçar o lugar de desumanização.

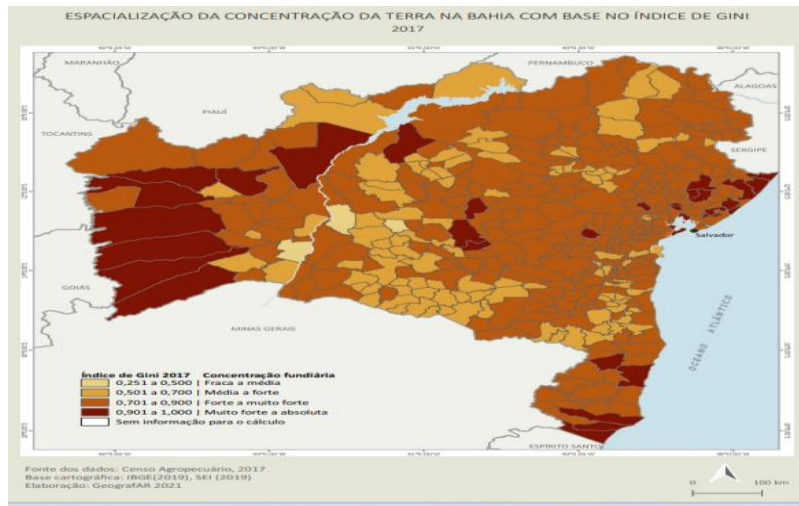
Quando o município nega a existência do camponês e sua relação com a terra, os dados do GEOGRAFAR (2023), aponta em direção contrária, quando realiza levantamento sobre as Colônias, Associações, Sindicatos e Cooperativa de Pesca cadastradas no Registro Geral da Atividade Pesqueira. Bahia, 2023, e Dias d'Ávila, registrou 01 comunidade de pesca organizada.

Outro elemento que estabelece um movimento contraditório, é a existência de trabalhadores sem-terra organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. O Geografar (2015), identificou 164 famílias acampadas, com o mapeamento de 04 acampamentos registrados o Recanto da Paz, com 38 famílias; Cajazeiras, com 47 famílias; Che Guevara, com 50 famílias; e 14 de Novembro, com 29 famílias.

O Censo Agropecuário (2017), por sua vez quantificou 194 estabelecimentos rurais, com lavouras permanentes (em 171 estabelecimentos) e lavouras temporárias (em 164 estabelecimentos), além de área para cultivo de flores (01 estabelecimento). Como também, identificou a produção agrícola de banana, caju, coco-da-baia, laranja, maracujá, abóbora, feijão e mandioca. O município de Dias d'Ávila possui Sindicato dos Trabalhadores Rurais ativo, desde 18/05/1989, inscrito sob CNPJ nº 33.831.744/0001-07, de natureza jurídica entidade sindical.

Diante do exposto, não há sustentação empírica e teórica na afirmação de que o município não organiza sua concepção pedagógica nos princípios e fundamentos da educação do campo, Dias d'Ávila possui atividade agrícola, de pesca, comunidades de assentamento, Sindicato Rural, portanto há a necessidade de construir um movimento político e curricular que considere a realidade concreta aqui apresentada e implemente a Educação do Campo.

Ao tratarmos da Educação do Campo, se faz necessário considerar o pensamento de Arroyo (2007), que destaca a relação entre os processos de exclusão dos trabalhadores do campo e sua relação com a propriedade da terra. Vejamos o Mapa da Bahia, que trata sobre a concentração da terra, elaborado pelo Geografar (2021), a partir dos dados do Censo Agropecuário (2017). O Mapa da Bahia nos chama atenção para a elevada concentração de terras em seus diversos municípios, em destaque o Território Metropolitano de Salvador e Território Bacia do Rio Grande que apresentam municípios com indicadores próximos de e 1.000.



Fonte: Geografar, 2021.

Ao analisar a Educação do Campo em Dias d'Ávila, é fundamental compreender a estrutura fundiária do município e sua concentração de terras. De acordo com o GEOGRAFAR (2021), a análise da Curva de Lorenz e do Índice de Gini das áreas e estabelecimentos agropecuários de Dias d'Ávila em 2017 revela um cenário de forte desigualdade. Lima (2017, p. 56-57) define os minifúndios como estabelecimentos com extensão territorial inferior ao módulo fiscal do município, que, segundo o GEOGRAFAR (2020), corresponde a 7 hectares. O município possui 194 estabelecimentos rurais, dos quais 140 (72,15%) são minifúndios, com até 5 hectares cada, ocupando, no total, apenas 192 hectares (2,92% da área rural). Em contraste, apenas 4 estabelecimentos (2,07%) são grandes propriedades, que somam 3.211 hectares e concentram 72,98% do território (GEOGRAFAR, 2020). Esses dados evidenciam o impacto da desigualdade fundiária sobre os trabalhadores rurais, restringindo seu acesso à terra e comprometendo sua autonomia produtiva e suas condições de vida.

É importante reforçar que o Plano Municipal de Educação justifica a não implementação da Educação do Campo, pelo fato dos trabalhadores do campo não trabalharem com a agricultura camponesa, e sim em polos da indústria. Não há terras onde se plantar? Os dados revelam uma altíssima elevação na concentração da propriedade da terra, portanto a Educação do Campo nasce na problematização pelo acesso à terra, na Luta dos Trabalhadores Sem Terra por Educação e por Reforma Agrária. Os indicadores nos confirmam que onde há concentração de terras, há elevação da desigualdade social. Considerando a **Quadro 08** abaixo, nos últimos anos tem aumentado o indicador de concentração de terras, sendo quanto mais próximo de 1.000 maior será a concentração fundiária.

Quadro 08 – Dias d’Ávila (BA): Índice Gini (1996-2017)

| MUNICÍPIO: DIAS d’ÁVILA (BA) | |
|------------------------------|-------------|
| Anos | Índice Gini |
| 2017 | 0,920 |
| 2006 | 0,865 |
| 1996 | 0,814 |

Fonte: Geografar, 2021.

Elaboração: Taise Lima de Menezes

A educação em Dias d’Ávila enfrenta desafios que refletem a estrutura fundiária concentrada e a histórica marginalização da Educação do Campo. O acesso à terra, essencial para a autonomia dos trabalhadores rurais, é constantemente ameaçado por um modelo econômico que privilegia grandes propriedades em detrimento da agricultura camponesa. Nesse cenário, a Educação do Campo, muitas vezes, é negligenciada, sendo submetida a um currículo urbano e descontextualizado, que não reconhece as especificidades e os saberes das comunidades rurais.

A ausência de políticas efetivas para garantir uma formação voltada para a realidade do campo evidencia como a educação, quando atrelada à lógica do mercado, reduz-se a um instrumento de reprodução da desigualdade. Como alerta Arroyo (1999), o mercado historicamente não tem sido uma fonte confiável para construir um projeto sólido de educação básica. Em contrapartida, os movimentos sociais reivindicam uma educação que transcenda essa lógica, associando-a à saúde, à cooperação, à justiça e à cidadania, elementos fundamentais para fortalecer a luta pelo direito à terra e pela valorização da identidade camponesa.

3.4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR DE DIAS D’ÁVILA

A apropriação do trabalho passou a ser culturalmente estabelecida entre os indivíduos por meio da educação. No contexto do trabalho como princípio educativo, é crucial compreender a importância essencial do trabalho como princípio fundamental para a formação do ser humano. Na construção da sociedade, é incumbência internalizar, desde a infância, a noção de que o ser humano, enquanto parte da natureza e simultaneamente distinto

dela, não pode dispensar a ação, a atividade física e mental, ou seja, o trabalho, para extrair da natureza os meios de subsistência (Frigotto, 2012).

Desde o início do processo de trabalho, o ser humano adquire a habilidade de criar não apenas objetos materiais, mas de gerar a si mesmo e aos seus semelhantes, de criar conhecimento, revelando a dimensão social do trabalho. Nesse contexto, o ser humano, como agente desse processo, configura-se como tanto o ponto de origem quanto o destino (Baptista, 2010).

O trabalho representa um componente intrínseco à conexão da escola com a realidade contemporânea, e, nesse sentido, há uma fusão total entre ensino e educação. Não se busca estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas sim integrá-los organicamente à vida escolar, ou seja, à vida social das crianças (Pistrak, 2011).

Segundo Pistrak (2011), isso implica na necessidade de estruturar as disciplinas do programa em complexos, uma vez que esse é o único sistema que assegura uma compreensão da realidade atual seguindo o método dialético. A partir desse entendimento, o sistema de complexos deixa de ser apenas uma técnica de ensino eficaz para se tornar um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola. “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2013, p. 11). A educação deve “direto e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13).

No início a pergunta central parecia ser a seguinte: que escola, ou que modelo pedagógico combina com o jeito dos Sem Terra e pode ajudar o MST a atingir seus objetivos? O processo, as práticas e discussões vêm mostrando, no entanto, que esta não é a verdadeira questão. Fomos aos poucos descobrindo que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo. Trata-se de alterar postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos com os Sem Terra (Caldart, 2000, p. 29).

A relação entre o MST e a educação transcende a simples adaptação de um modelo pedagógico à realidade dos trabalhadores rurais, configurando-se como uma luta política e histórica pela construção de um projeto emancipatório. Como destaca Caldart (2000), não se trata apenas de definir um tipo de escola, mas de transformar sua essência, de modo que ela seja parte ativa das lutas sociais e da formação de sujeitos críticos. A Educação do Campo no contexto do MST não é apenas um direito, mas uma estratégia de resistência e de produção de

conhecimento enraizado na realidade dos assentamentos e acampamentos.

Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de organização coletiva, onde a pedagogia se articula com a vida, a cultura e as demandas concretas dos camponeses. Ao invés de reproduzir a lógica tradicional da educação formal, desconectada das práticas sociais e produtivas, a proposta do MST busca ressignificar o papel da escola como ferramenta de transformação, articulando-se com a agroecologia, a luta pela reforma agrária e a construção de uma sociedade mais justa.

A escola do campo tem um papel político de organização e instrumentalização dos trabalhadores, não para prepará-los para viver no campo, mas para criar condições de vida no campo, e que esse trabalhador tenha direito de escolha, e não saia do campo por não encontrar possibilidades de existência e da garantia de direitos. Para a garantia desse papel político a escola do campo antes de tudo precisa garantir sua finalidade: socializar os conhecimentos científicos (Martins, 2013).

Em resumo, podemos dizer que no contexto originário da Educação do Campo há elementos principais: - o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida no modo capitalista de agricultura; - nesse mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo; - ao mesmo tempo a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas, e entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária; - também o debate de outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; - vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de destruição (Caldart, 2004, p. 3)

Portanto, o currículo da Educação do Campo não pode se isentar de apresentar e analisar a condição material dos trabalhadores do campo, além de contribuir com a organização política. Para situarmos o contexto da pesquisa, apresentaremos abaixo um **Quadro 09** – Concepções e Fundamentos do Documento Referencial Curricular de Dias d'Ávila com o intuito de analisar os fundamentos, históricos, legais, pedagógicos e os desdobramentos educacionais e sociais da educação municipal na formulação curricular.

Quadro 09 – Concepções e fundamentos do Documento referencial Curricular de Dias d'Ávila (2020).

| CONCEPÇÕES/ FUNDAMENTOS HISTÓRICOS | CONCEPÇÕES/ FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS | CONCEPÇÕES/ FUNDAMENTOS LEGAIS | DESDOBRAMENTOS | |
|---|---|---|--|---------------------------------------|
| | | | EDUCACIONAIS | SOCIAIS |
| *Caldart (2004) – Educação do Campo enquanto luta histórica dos | Competências e Habilidades (BNCC); Pedagogia do | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº | Democratização do saber; Formação cidadã; Projeto de vida: | Valores culturais; Democrati zação do |

| | | | | | |
|---------------------|--------------------|---|--|----------------|---------|
| movimentos sociais. | Aprender Aprender. | a | 9394/96; Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo); Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. | subjetividade. | ensino. |
|---------------------|--------------------|---|--|----------------|---------|

Fonte: Documento Referencial Curricular do Município de Dias d'Ávila. 2020.
Elaboração: Taise Lima de Menezes

O Documento Referencial apresenta fundamentos históricos da Educação do Campo que dialogam com a perspectiva dos movimentos sociais do campo, e de escritas que defendem a educação do campo pautada na reivindicação do campo enquanto espaço de direitos. Porém, não foi possível perceber através dos estudos realizados do Documento, problematizações sobre os trabalhadores do campo e suas condições materiais de existência, como também não há discussão sobre a reforma agrária, elemento constituinte da Educação do Campo.

A concepção pedagógica associa-se a Base Nacional Comum Curricular, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, e no processo que dá enfoque como o aluno aprende a aprender, não demonstrando posicionamento sobre a socialização dos conhecimentos sistematizados das ciências, das artes, da cultura, das exatas, da filosofia, e de tantas outras áreas de conhecimento tão fundamentais para a instrumentalização teórica da classe trabalhadora.

Duarte (2001), ressalta que não discorda da ideia de que a educação escolar deve cultivar no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar autonomamente novos conhecimentos, promovendo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. No entanto, sua análise se concentra em outro aspecto: as abordagens pedagógicas do "aprender a aprender" estabelecem uma hierarquia de valores, onde a aprendizagem autônoma é considerada em um patamar mais elevado do que aquela resultante da transmissão de conhecimentos. Em contraste com esse princípio valorativo, acredito ser possível advogar por uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais avançadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Duarte (2001), chama atenção ainda para ideia da centralidade no método de adquirir, elaborar, descobrir, construir conhecimentos, do que apreender as sistematizações de conhecimentos elaborados pela humanidade, o método da descoberta é maior que o próprio conhecimento. Duarte (2001), ainda se posiciona para a não separação do método de aprendizagem com os conhecimentos a serem socializados, e que de fato deve existir uma atividade autônoma nesse processo.

Os fundamentos legais do Referencial Curricular municipal apresentam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96; Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo), Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e o Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Quanto aos desdobramentos para a educação municipal o referencial aponta enquanto desdobramento educacional a democratização do saber, a formação cidadã e o projeto de vida: subjetividade, nos aspectos dos desdobramentos sociais foram pontuadas a democratização e universalização do ensino, como também os valores culturais.

Qual a função da educação e da escola diante de um sistema social que oprime, explora e coloca os trabalhadores em situação de fome, miséria, pobreza violência, falta de alimentos. Problemas sociais que se fazem presentes no dia a dia da escola e da educação, como o currículo pode se relacionar com as mazelas sociais? Acreditamos, que a educação tem um papel fundante na socialização do conhecimento, e que essa socialização deve promover a tomada de conhecimento da situação de opressão vivida pela classe trabalhadora no sistema capitalista, e que esses trabalhadores devem se organizarem coletivamente para criar outra sociabilidade humanizadora.

Portanto, a Educação do Campo, necessariamente, precisa posicionar-se sobre o perfil de sociedade a se construir, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) embasada no pensamento de Saviani (2012), retrata bem as perspectivas crítica do conhecimento, os passos da PHC, seguem a Problematização da Prática Social Inicial “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2012, p.71), a Instrumentalização, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2012,

p.71). A Catarse a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2012, p. 72) e por fim o retorno à Prática Social.

Daí por que o momento cartártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (Saviani, 2012, p. 72)

Cabe, a escola portanto, organizar o trabalho pedagógico preservando a visão de totalidade do contexto social, e incorporar no fazer curricular a análise da vida concreta da classe trabalhadora e as possibilidades superadoras, o Projeto Político-Pedagógico pode ser um importante aliado para fundamentar as bases e fundamentos de escola, educação e sociedade que se pretende construir.

Mas, como alinhar o fazer educativo no campo com a luta dos trabalhadores do campo por terra, condições dignas de trabalho, por educação de qualidade e por uma construção de uma outra sociedade com base na humanização? Primeiramente, os professores que atuam nas escolas do campo precisam solidificar suas bases teórico-práticas, e a formação continuada com bases críticas superadoras pode contribuir com esse processo. Os movimentos do campo reivindicam essa formação, fundamental para alcançar uma educação emancipadora. O que se pretendeu construir nessa pesquisa foi consolidar a formação e as bases teóricas para provocar o debate sobre o currículo, a implementação de educação do campo, e o enfrentamento às problemáticas da questão agrária.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O aporte metodológico desta pesquisa teve caráter qualitativo, que segundo Gil (2002), é caracterizada pela busca de compreensão, interpretação e descrição dos fenômenos estudados, utilizando abordagens mais flexíveis e exploratórias, frequentemente envolvendo a interação direta do pesquisador com os participantes. Considera-se também que esse estudo estabeleceu aproximações teóricas com o método do materialismo histórico-dialético (Carvalho, 2008). Os procedimentos metodológicos foram definidos como forma de estruturar e planejar as ações da pesquisa, proporcionando clareza e rigor ao processo de coleta e análise de dados.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se insere neste para colaborar com a aproximação dos indivíduos participantes da pesquisa, com a intenção de perceber a diversidade de conhecimentos apresentados. Por sua vez, método histórico-dialético destaca a importância da história, do conflito e da mudança social na compreensão das dinâmicas sociais, estabelecendo uma análise crítica das contradições sociais (Cury, 1979).

Nesse contexto, a pesquisa de intervenção desenvolvida, se relaciona com o conceito de *práxis* (Cury, 1979), que nada mais é que a ação para a transformação social, entendendo que a transformação revolucionária da sociedade, pode ser instigada através da organização coletiva da classe trabalhadora. Portanto, a ação prática ao desenvolver o curso livre de formação continuada de professores dos Núcleos Rurais do Município de Dias d'Ávila, foi realizada com o objetivo da ampliação das bases teóricas superadoras para as intervenções práticas e o fortalecimento da consciência de classe. Ainda sobre a proposta interventiva

um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social (Pereira, 2019, p. 35).

Ao integrar pesquisa e intervenção, a abordagem de práxis social na pesquisa intervenção busca superar a dicotomia entre teoria e prática, promovendo uma compreensão mais profunda e engajada da realidade social. Essa abordagem busca não apenas compreender a realidade social, mas também intervir nela com o objetivo de gerar mudanças positivas.

4.1. PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES

A presente subseção aborda os instrumentos de pesquisas adotados para a execução

desse estudo dissertativo. Os procedimentos metodológicos em uma pesquisa são de extrema importância, pois constituem a estrutura e o caminho que o pesquisador percorrerá para atingir os objetivos estabelecidos. O livro "Métodos e Técnicas de Pesquisa Social" de Antônio Carlos Gil (2012) destaca a relevância desses procedimentos na condução de uma pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa e a análise utilizaram elementos da entrevista semiestruturada (Minayo, 2010), que foi utilizada a fim de estabelecer as primeiras aproximações e diálogos com os participantes da pesquisa. Realizou-se também a Análise de Fontes Secundárias (Souza, 2009), para elencar informações complementares sobre a educação do município de Dias d'Ávila, como o estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas dos Núcleos Rurais, o Plano Municipal de Educação, e o Documento Referencial Curricular do Município. No que diz respeito à coleta de materiais analíticos, as entrevistas semiestruturadas surgiram como instrumentos cruciais para compreender os processos relacionados à formação, e sobre o tempo de atuação na área da educação.

A entrevista semiestruturada, seguiu um roteiro estabelecido previamente, com 06 professores que possuem vínculo empregatício estatutário. O Procedimento de realização das entrevistas aconteceu de forma individualizada e em ambiente reservado para que o professor/a pudesse ter a liberdade para expressar a sua percepção de forma original e sem bloqueios externos. Os professores no ato da entrevista foram informados sobre o anonimato, e que seus nomes seriam substituídos pelo termo Professor, na ordem numérica de 1 a 6.

A efetivação das entrevistas foram de fundamental importância para ampliar o diálogo com os professores participantes. Os dados levantados foram de fundamental importância para a construção teórica do curso livre, na qual foi possível construir junto com os participantes o conteúdo programático executado. As oficinas foram desenvolvidas em 06 etapas, e dão subsídios as temáticas estabelecidas no produto dessa pesquisa, que se constitui um Plano de Formação Continuada para a Educação do Campo.

Para as atividades interventivas foram realizadas 06 oficinas formativas do curso livre, os cursos livres do Brasil têm como Base Legal o Decreto Presidencial N° 5.154, de 23 de julho de 2004, Art. 1° e 3° e PORTARIA N° 008, de 25/06/2002 publicado no DIÁRIO OFICIAL – SC – N° 16.935 – 27.06.2002. Pessoas ou instituições que oferecem cursos livres têm o direito de emitir certificados aos alunos, em conformidade com a Lei n° 9394/96, o Decreto n° 5.154/04 e Indicação CEE 14/97. Vale ressaltar que os cursos livres não têm vínculo nem reconhecimento pelo MEC/CAPES. Os certificados emitidos por essas instituições têm validade legal para diversos fins, embora não possam ser convalidados,

validados ou cancelados por escolas reconhecidas pelo MEC/CAPES. Além das escolas, cooperativas, empresas e profissionais autônomos também têm permissão para ministrar tais cursos e emitir certificados.

Quadro 10 – Programação do Curso Livre Estudos Críticos sobre Formação de Professores para a Educação do Campo

| Data | Atividade | Conteúdo programático |
|-----------------------|----------------------------|--|
| 08/11 a 16/11/2023 | Entrevista semiestruturada | Problematização sobre O paradigma da questão agrária e sua relação estrutural e Educação do Campo e o capitalismo agrário. |
| 04/12/2023 | Encontro Formativo 1 | Apresentação das etapas e proposta teórica-metodológica do curso de formação. Debates sobre os fundamentos e princípios da Educação do Campo estabelecendo relação com A reprodução ampliada do capital e a luta agrária no Brasil e A reforma agrária, e a violência no campo: onde se situa a do Educação do Campo? |
| 06/12/2023 | Encontro Formativo 2 | Diálogo sobre Proposta Pedagógica da Educação do Campo, relacionado A contradição do capitalismo e o processo educativo e Processos antagônicos de Educação: a luta por uma Educação do Campo. |
| 11/12/2023 | Encontro Formativo 3 | Roda de Conversa sobre a formação de professores, a luz da realidade municipal. |
| 15/12/2023 | Encontro Formativo 4 | Estudo sobre A Educação do campo, as relações de trabalho no campo, e a concentração fundiária. |
| 18/12/2023 | Encontro Formativo 5 | Análise sobre trabalho reprodutivista e exploratório e do trabalho como princípio educativo. |
| 20/12/2023 | Encontro Formativo 6 | Analisar a formação Continuada de professores na perspectiva da Educação do Campo sobre a perspectiva de desenvolvimento do processo de trabalho no capitalismo: possibilidades superadoras. |

Fonte: elaborado por Taise Lima de Menezes (2023).

O curso livre representou uma oportunidade significativa para inserir as discussões sobre terra, trabalho e Educação do Campo. A participação dos colaboradores foi crucial para iniciarmos a problematização dessas temáticas de maneira profunda e construtiva. Os encontros formativos possibilitaram debates sobre a luta histórica dos trabalhadores do campo pela terra, o processo educativo no campo e as condições estruturais das escolas. Além disso, abordamos as possibilidades formativas, o currículo, e refletimos sobre as perspectivas teóricas, filosóficas, políticas e pedagógicas que fundamentam a Educação do Campo.

Considera-se de extrema importância elencar as falas da professora 1 e da professora

5, quando tratam da formação continuada de professores

A Formação Continuada dos profissionais atuantes neste estabelecimento de ensino se concretiza durante os momentos de Estudos e Planejamentos organizados pela Secretaria Municipal de Educação através de um cronograma que é compartilhado para gestão e coordenação pedagógica da unidade escolar, objetivando a participação de todos os docentes, a partir das estratégias e organização interna de cada escola. Existem momentos formativos que são direcionados pela equipe pedagógica da escola, a fim de refletir sobre assuntos que atendam às necessidades e demandas da comunidade escolar ou temáticas relevantes para a apropriação de saberes, assim como, melhorar o processo de ensino e aprendizagem. (Professora 1, 2023)

No que se refere à formação continuada, a equipe de docentes participa periodicamente de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, como, Semana Pedagógica, realizada no início do ano nas unidades escolares. Durante o ano letivo são apresentados cursos presenciais e online, ofertados pela SEDUC, bem como capacitações através de parcerias, convênios e formações articuladas pela Coordenação Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Através dessas formações esperamos ((Professora 5, 2023)

A realização do curso livre e da entrevista possibilitou conhecer elementos da estrutura organizativa de formação, como apresentada acima pelas professoras, durante os diálogos, ficou perceptível o distanciamento conceitual de alguns professores no que se refere a relação da Educação do Campo com a questão agrária, essa discussão será aprofundada através do Plano de Formação Continuada.

Quadro 11 – Elementos da realidade concreta apresentada pelos participantes da investigação

| Elementos da realidade concreta apresentada pelos participantes |
|---|
| <p>Professora 1:</p> <p>Necessidade de reforma da estrutura da escola;</p> <p>Sinalizou a ausência de discussão sobre Educação do Campo relacionado ao acesso a terra;</p> <p>Indicou que as formações ofertadas pela Secretaria de Educação são generalistas e não aborda o campo;</p> <p>E sugeriu que o Plano de Formação Continuada trabalhasse as perspectivas metodológicas da Educação do campo.</p> |
| <p>Professora 2:</p> <p>A falta de internet de qualidade;</p> <p>Pouco ou inexistente de atendimento educacional especializado para os estudantes do Núcleo B;</p> <p>Relatou nunca ter participado de uma formação que discutisse especificamente a Educação do campo.</p> |

| |
|---|
| <p>Professora 3:</p> <p>Reafirmou a ausência de formações continuadas sobre Educação do Campo.</p> |
| <p>Professora 4:</p> <p>Falta de livros didáticos suficiente;</p> <p>A dificuldade de trabalhar com turmas multisseriadas;</p> <p>Solicita que aconteça mais formações sobre Educação do Campo.</p> |
| <p>Professora 5:</p> <p>Relatou que a escola alaga quando chove e que as condições estruturais precisam de reformas urgentes;</p> |
| <p>Professora 6:</p> <p>Aponta que as escolas dos Núcleos Rurais precisam de mais formações;</p> <p>Afirmou que existe a necessidade ampliar o suporte para as professoras com turmas multisseriadas.</p> |

Com as discussões estabelecidas durante o curso livre as participantes da pesquisa apresentaram elementos da concretude social das escolas dos Núcleos rurais que nos chamam atenção, além de relatar a insuficiência de livros, precariedades nas estruturas físicas. Um fator repetitivo nos colocou em alerta, o fato de várias professoras afirmarem que não participaram de formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação com a temática da Educação do Campo, o que sustenta a necessidade de implementação do Plano de Formação elaborado através dessa pesquisa.

As discussões e debates estabelecidos no curso livre elencaram elementos da necessidade de reformulação curricular das escolas dos Núcleos Rurais, para implementar de fato Educação do campo, da luta pela terra, dos caminhos metodológicos e pedagógicos da educação do campo, da necessidade de realizar cursos com as temáticas do campo. Além, das discussões sobre valorização e remuneração, incentivo a formação continuada em nível de pós-graduação, sobre as necessidades de melhorias estruturais e no acesso a banda larga de internet. Todos os elementos são constituintes do Plano de Formação, aparados na perspectiva crítica-superadora da educação.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são 06 professores, a previsão inicial seria 12, porém com a dinâmica de paralisações da categoria de professores durante a realização do estudo, existiu a necessidade de redução, pela questão logística de encontros e datas. Professoras que aderiram ao estudo de forma espontânea, após conhecer o projeto.

Considera-se que o critério de inclusão de participantes estabelecidos, foi o vínculo efetivo e lotação na unidade escolar do Núcleo Rural, sendo que 03 professoras pertencem ao Núcleo A e 03 ao Núcleo B. No que diz respeito aos critérios de exclusão, não foram integrados a pesquisa, professores que não possuía o tempo mínimo de 03 anos na unidade escolar. Todos os participantes assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e foram informados que a qualquer tempo poderiam se retirar da pesquisa. Destacamos que foram atribuídos termos para garantir o anonimato das professoras, apresentamos a seguir a relação de participantes, considerando o tempo de atuação, o sexo, a faixa etária, e a formação.

Quadro 12 – Relação dos participantes da pesquisa

| NOME | SEXO | IDADE Faixa etária Entre | TEMPO DE INSTITUIÇÃO (ANO) | FORMAÇÃO |
|-------------|----------|--------------------------------|----------------------------------|---|
| Professor 1 | Feminino | 30-40 | 04 anos | Licenciatura em Pedagogia |
| Professor 2 | Feminino | 30-40 | 05 anos | Licenciatura em Pedagogia |
| Professor 3 | Feminino | 30-40 | 05 anos | Licenciatura em Pedagogia |
| Professor 4 | Feminino | 40-50 | 06 anos | Licenciatura em Pedagogia |
| Professor 5 | Feminino | 40-50 | 06 anos | Licenciatura em Pedagogia |
| Professor 6 | Feminino | 50-60 | 06 anos | Licenciatura em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia |

Fonte: Elaborado por Taise Lima de Menezes. 2023.

Por fim, os dados oriundos da entrevista e do curso livre, foram organizados para pensar a construção do Plano de Formação e a seleção de temáticas e textos que são a base da sustentação teórica. A construção estabeleceu como elemento norteador a perspectiva de educação superadora, ancorada nos pressupostos teóricos-conceituais do materialismo histórico-dialético. Percebendo o processo formativo enquanto possibilidade de ampliação das bases teóricas-conceituais e críticas dos professores, como também intensificar as possibilidades interventivas em cada contexto ao qual tais professores estão inseridos.

5. PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES QUE ATUAM DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS d'ÁVILA, BAHIA

Esse capítulo apresenta de forma sintetizada o Plano de Formação Continuada para professores dos Núcleos Rurais do município de Dias d'Ávila, Bahia, que se constitui enquanto produto da atividade interventiva do curso livre, realizada no município de Dias d'Ávila, Bahia, através do projeto de pesquisa-intervenção, articulado pelo Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social, do Departamento de Educação, Campus XI – Serrinha, da Universidade do Estado da Bahia.

O Plano consiste na sistematização de perspectivas teórico-metodológicas crítico-superadoras, ancoradas na Pedagogia Histórico-Crítica. O conteúdo elaborado, é resultante de discussões elencadas no coletivo de professores dos Núcleos Rurais que reivindicam a formulação e implementação de proposta curricular embasada nas concepções políticas, pedagógicas, legais e filosóficas da Educação do campo. O Plano de formação demarca a oportunidade de elevação da base teórico-metodológica de professores, como também fortalecer as lutas pela Educação do Campo e na luta pela terra.

Como Fernandes (2013, p. 16), “a sementeira da Educação do Campo alimenta com conhecimento nossas lutas”. Portanto, para além da luta por uma formação inicial, precisamos reivindicar uma política de formação continuada, com bases teórico-conceituais sólidas e demandante da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais. Portanto, “adentramos os campos dos desafios e plantamos resistências, persistências, esperanças e superações” (Fernandes, 2013, p.15), essa pesquisa demarca essa postura política.

O Plano de Formação Continuada para Professores que atuam nas escolas dos núcleos rurais do município de Dias d'Ávila, Bahia, ancora-se na Metodologia Crítico-Superadora fundamentada pela Concepção Materialista em Marx (1996, 2009), Marx e Engels (2010, 2013), com sustentação na Psicologia Histórico-Cultural de Leontiev (1978), na Concepção da Pedagogia Histórico-crítica de Saviani (2007) e da Didática em Freitas (1995). Dialoga também com o pensamento de Duarte (2021). A proposta pedagógica assume uma perspectiva contra hegemônica quando se aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), na concepção filosófica, psicológica, de currículo, metodológicos e nos pressupostos de formulação da teoria educacional.

O Plano de Formação Continuada para Professores do Campo conta com textos e atividades selecionadas para fundamentar o conteúdo programático, sendo: Concepções e Fundamentos da Educação do Campo; Educação projeto em disputa; Projeto Político-

Pedagógico; A Questão Agrária no campo; Fundamentos do trabalho educativo; Currículo; Aspectos legais da Educação do Campo; e Organização do trabalho pedagógico, com o propósito de contribuir com a aprofundamento das bases teóricas/práticas dos professores.

Apresentamos abaixo os elementos constituintes do Plano de Formação Continuada para professores que atuam nas escolas dos núcleos rurais do município de Dias d'Ávila.

| PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO | |
|---|---|
| EMENTA: | Concepções e Fundamentos da Educação do Campo; Educação do Campo: projeto em disputa; Projeto Político-Pedagógico; Educação do Campo como dimensão da Questão Agrária; Aspectos legais da Educação do Campo; Fundamentos do trabalho educativo; Organização do trabalho pedagógico. |
| PÚBLICO-ALVO: | Professores das escolas dos núcleos rurais de Dias d'Ávila da Educação Infantil e Fundamental I |
| OBJETIVO: | Orientar a formação continuada de professores que atuam em escolas dos núcleos rurais no município de Dias d'Ávila. |
| ORGANIZAÇÃO OPERATIVA: | O Plano será desenvolvido através de Encontros Formativos Rotativos que acontecerão nas 06 comunidades das 05 escolas, tendo em vista que existem turmas anexas. |
| PROGRAMAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS: | Os encontros acontecerão 01 vez a cada mês, nos dias em que os professores estão em atividade de planejamento interno em suas unidades escolares, de acordo com a reserva para tal atividade. Serão no total de 10 Encontros Formativos presenciais, com duração de 08 horas. |
| CONTEÚDO: | Concepções e Fundamentos da Educação do Campo; Educação do Campo: projeto em disputa; Projeto Político-Pedagógico; A Educação do Campo como dimensão da Questão Agrária; Aspectos legais da Educação do Campo; Fundamentos do trabalho educativo; Organização do trabalho pedagógico. |
| CARGA HORÁRIA | 80 horas Encontros Formativos 40 horas de atividades complementares Total: 120 horas |

| | |
|----------------|---|
| SENSIBILIZAÇÃO | Haverão visitas as escolas para socialização do Plano de Formação que é fruto da construção coletiva com os professores, cafés pedagógicos para discussão da implementação do Plano Formativo. |
| CERTIFICAÇÃO | A certificação será emitida pela Secretária de Educação através da coordenação de formação. |
| AValiação | A cada encontro formativo será feita a avaliação da temática e das atividades desenvolvidas. Associaremos a avaliação individual como também coletiva, através de instrumentos como formulários avaliativos, rodas de conversas, formulários on-line e outros. Os participantes serão avaliados pela participação nas atividades propostas. |

| ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS | |
|--------------------------------------|---|
| I ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | Concepções e Fundamentos da Educação do Campo |
| BIOGRAFIA INDICADA | FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Trabalho Como Princípio Educativo in CALDART, Roseli Salette, et al (org.). Dicionário da Educação do Campo, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012. |
| METODOLOGIA | Café pedagógico; Diálogo sobre a ementa do Curso e levantamento de conhecimentos prévios sobre a temática, contemplando os princípios e Fundamentos da Educação do Campo; Construção dialogada do girassol com as pétalas das possibilidades e contradições da Educação do Campo (Os participantes poderão a partir dos aspectos relacionados a leitura disponibilizada com antecedência, construir com papel cartão um girassol e dialogar sobre Educação do Campo). |
| AValiação | Roda de conversa sobre a atividade. |
| II ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | Concepções e Fundamentos da Educação do Campo (CONTINUAÇÃO) |
| BIOGRAFIA INDICADA | FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Trabalho Como Princípio Educativo in CALDART, Roseli Salette, et al (org.). Dicionário da Educação do Campo, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012. |
| METODOLOGIA | Café pedagógico; Diálogo sobre a ementa do Curso e levantamento de conhecimentos prévios sobre a temática, contemplando os princípios e Fundamentos da Educação do Campo; Construção dialogada do girassol |

| | |
|-------------------------------|--|
| | com as pétalas das possibilidades e contradições da Educação do Campo (Os participantes poderão a partir dos aspectos relacionados a leitura disponibilizada com antecedência, construir com papel cartão um girassol e dialogar sobre Educação do Campo.) |
| AVALIAÇÃO | Roda de conversa sobre a atividade; Elaboração de síntese das concepções e fundamentos da Educação do Campo |
| III ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | Educação do Campo: projeto em disputa; |
| BIOGRAFIA INDICADA | MÉSZÁROS, Istvan. A Educação para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005. |
| METODOLOGIA | Leitura do texto; Debate e apresentação das principais ideias do texto. Exibição do vídeo Vida Maria; Divisão de grupos para os seminários formativos (Total de 03) |
| AVALIAÇÃO | Formulário eletrônico de sugestões, onde cada participante poderá apresentar propostas para serem incorporadas no desenvolvimento metodológico. Elaboração de síntese acerca da Educação do Campo como um projeto que se encontra em disputa na sociedade burguesa. |
| IV ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | Projeto Político-Pedagógico |
| BIOGRAFIA INDICADA | CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Trabalho Necessário. Ano 2 – número 2 – 2004. |
| METODOLOGIA | Socialização de aspectos do PPP das escolas rurais; Seminário Formativo – Grupo I; Atividade de Socialização definida pelo grupo; Mediação pela formadora. |
| AVALIAÇÃO | Atividade avaliativa de proposição do grupo (propor ajustes ao PPP contemplando as concepções e os fundamentos da Educação do Campo). |
| V ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | A Educação do Campo como dimensão da Questão Agrária; |

| | |
|--------------------------------|---|
| BIOGRAFIA INDICADA | LIMA, Aline dos Santos. Questão agrária, acesso à terra e a espacialização da mandiocultura em Laje (BA). In: LIMA, Aline dos Santos. A territorialização do capital na lavoura de mandioca: a educação pelo trabalho da Aliança Estratégica do Amido no município de Laje (BA). Salvador: UFBA, 2017. (Doutorado em Geografia). p. 44-60. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24725 > |
| METODOLOGIA | Destaques dos principais elementos do texto; Discussão sobre a questão agrária no município de Dias d'Ávila; Ciranda da resistência (realização de ciranda com músicas do Movimento Sem Terra). |
| AValiação | Roda de conversa avaliativa acerca do conteúdo Educação do Campo e sua interlocução com a questão agrária. |
| VI ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | Fundamentos do trabalho educativo; |
| BIOGRAFIA INDICADA | PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2009. |
| METODOLOGIA | Seminário Formativo – Grupo II; Atividade de Socialização definida pelo grupo; Mediação pela formadora. |
| AValiação | Atividade avaliativa de proposição do grupo, contemplando o conceito de trabalho educativo na educação do Campo. |
| VII ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | Fundamentos do trabalho educativo; |
| BIOGRAFIA INDICADA | PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2009. |
| METODOLOGIA | Seminário Formativo – Grupo II; Atividade de Socialização definida pelo grupo; Mediação. |
| AValiação | Atividade avaliativa de proposição do grupo, contemplando o conceito de trabalho educativo na educação do Campo. |
| VIII ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | Aspectos legais da Educação do Campo; |
| BIOGRAFIA INDICADA | BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, Educação do Campo: |

| | |
|---|--|
| | Marcos Normativos, Brasília, 2012. |
| METODOLOGIA | Debate sobre os marcos legais; Construção de quadro da linha do tempo da Educação do Campo e seus pressupostos legais (atividade em grupo). |
| AVALIAÇÃO | Palavra do dia (Cada participante avaliará o encontro com uma palavra). |
| IX ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | Organização do trabalho pedagógico. |
| BIOGRAFIA INDICADA | FREITAS, Luiz Carlos. <i>Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática</i> . São Paulo: Papirus, 2003. |
| METODOLOGIA | Seminário Formativo – Grupo III; Atividade de Socialização definida pelo grupo; Elaboração de um plano de aula para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme turma de atuação das docentes das escolas rurais de Dias d'Ávila. Mediação pela formadora. |
| AVALIAÇÃO | Atividade avaliativa de proposição do grupo. Síntese geral apresentada pelas professoras cursistas. |
| X ENCONTRO FORMATIVO | |
| CONTEÚDO | Encerramento e certificação. |
| BIOGRAFIA INDICADA | Leitura do texto: A terra é nossa ASSARÉ, Patativa do. <i>Cante lá que eu canto cá: Filosofia de um trovador nordestino</i> . 8ª ed., Petrópolis: Vozes/Crato: Fundação Pe. Ibiapina, 1992. |
| METODOLOGIA | Acolhimento com música ao vivo; Certificação; Coffee break. |
| AVALIAÇÃO | Avaliação coletiva. |
| REFERÊNCIAS | |
| ARROYO. M. Uma Celebração da Colheita . In: LOPES, José de Souza Miguel Lopes; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. <i>A Escola Vai ao Cinema</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2003. | |
| ASSARÉ, P. Cante lá que eu canto cá: Filosofia de um trovador nordestino . 8ª ed., Petrópolis: Vozes/Crato: Fundação Pe. Ibiapina, 1992. | |
| BAKHTIN, M. V. Marxismo e Filosofia da linguagem . São Paulo: Hucitec, 1978. | |

CALDART, R. S. **Educação em Movimento – formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____, R. S. **Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho Necessário. Ano 2 – número 2 – 2004.

_____, R. S. **Pedagogia do Movimento** in CALDART, Roseli Saete, et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012.

_____, R. S. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Saete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

ENGELS, F. (1820-1895). **Anti-Dühring: Filosofia, Economia Política, Socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 2ªed.

FERNANDES, B. M. **Espaços Agrários de Inclusão e Exclusão Social: Novas Configurações do Campo Brasileiro**. Revista do Laboratório de Geografia Agrária - v.I São Paulo: DG/FFLCH/ USP, 2004.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R. & CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”** In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (org). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papirus, 2003.

GOMES, I. Z. **1957: A Revolta dos Possesiros – Organização e Resistência no Sudoeste do Paraná**. Curitiba: Criar Edições, 1986.

GRITTI, M. S. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo/RS: UPF, 2003. 193

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. In: ADAM, Y (org.). **Desporto e Desenvolvimento Humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977. MARX, Karl. **Trabalho estranhado e propriedade privada**. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: editora Martin Claret, 2001.

LIMA, A. S. **A TERRITORIALIZAÇÃO DO CAPITAL NA LAVOURA DE MANDIOCA: A Educação Pelo Trabalho Da Aliança Estratégica Do Amido No Município De Laje (BA)**. 2017. Disponível: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24725>. Acesso em 20 de janeiro, 2023.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____, K. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, A. F. e ARROYO; M. (Org.) **Indagações sobre Currículo**. Brasília. MEC, 2006.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____, M. M. **A escola Comuna**. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2 Ed. Campinas. Autores Associados. 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

TONET, I. **Educação Contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

6. CONSIDERAÇÕES

A Educação do Campo não se restringe a uma proposta pedagógica ou curricular, a Educação do Campo tem posições políticas, filosóficas, ontológicas, pedagógicas. A Educação do Campo é sinônimo de luta, luta pela reforma agrária, pela organização política dos trabalhadores do campo, por uma educação de qualidade social e que atenda as demandas sociais do campo, que discuta a soberania alimentar, a agroecologia, e a preservação ambiental, que principalmente construa um projeto societário para classe trabalhadora, distante dos moldes predatórios e exploratórios do sistema capitalista.

Portanto, a Educação do Campo, e o Campo revelam contradições inerentes ao modo de produção capitalista, que esvazia o campo, que concentra a propriedade da terra, que nega o direito a educação, que explora a mão de obra dos trabalhadores do campo, que invisibiliza a agricultura familiar, que restringe o acesso a direitos aos povos do campo. Portanto, não há neutralidade nas ações educativas, que se fundamentam em bases teóricas que tratam a Educação do Campo apenas como proposta metodológica e curricular.

O município de Dias D'Ávila, onde essa pesquisa foi desenvolvida, em seu Documento Referencial Curricular, e no Plano Municipal de Educação, argumenta que não implementa Educação do Campo, pois as atividades laborais exercidas pela maioria dos trabalhadores do campo, não tem relação com a agricultura e sim com a indústria. Considerando que essa pesquisa, reúne dados e indicadores sobre o município de Dias d'Ávila., que comprovam a existência de camponeses em sua diversidade.

Indicando a presença de comunidade de Pesca organizada com registro; Entidades ativas que representam os trabalhadores rurais, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais; Áreas com produção agrícola permanente e temporárias; Estabelecimentos produtores de alimentos; e acampamentos coordenados pelo Movimento Sem Terra; a presença de minifúndios e latifúndios no município, ou seja, há concentração de terras. Diante dos elementos, não há como sustentar a tese de que não existem trabalhadores no campo e entidades organizadas na luta pelos trabalhadores do Campo e que esses trabalhadores não desenvolvem atividades agrícolas, ademais a dinâmica do rural está para além da produção agrícola.

É importante, destacar que somente a existência de camponeses no município de Dias d'Ávila é elemento o suficiente para se pensar num processo educacional que atenda as demandas dessa população. Portanto, essa pesquisa reúne dados e perspectivas teóricas, comprovam que Dias d'Ávila tem camponeses e que eles estão organizados coletivamente, o que indica a

necessidade de alinhamento da educação do município ofertada para os trabalhadores do campo, que tenham sustentação em concepções pedagógicas, políticas, históricas, curriculares fundamentadas na proposta de Educação do Campo e de Formação continuada alinhada as bases superadoras.

Foi possível perceber que o município de Dias d'Ávila, ao longo dos documentos oficiais, assume uma postura clara de não implementar um currículo específico para a Educação do Campo. Essa ausência de um currículo próprio reflete uma visão mais voltada para a universalização de conteúdos urbanos, sem garantir que a educação na zona rural esteja atrelada às vivências dos trabalhadores do campo, suas lutas pela terra e seu modo de vida. Tal postura revela uma falha na construção de um projeto educacional que promova verdadeiramente a inclusão social e a valorização da identidade camponesa, sendo necessário, portanto, um esforço mais contundente para integrar os princípios da Educação do Campo no processo formativo das escolas rurais.

Outro fator a ser relatado, associa-se com o reconhecimento do município quando afirma no Documento Referencial Curricular, que existe a necessidade de realinhar as bases curriculares com os fundamentos da Educação do Campo, portanto essa pesquisa pode contribuir para esse alinhamento. Destacamos ainda, que o Plano de Formação pode constituir-se enquanto possibilidade formativa para que os próprios professores dessas escolas reivindicarem esse currículo da Educação do Campo que de fato atenda as necessidades dos trabalhadores do Campo.

Portanto, diante das análises aqui apresentadas, diante da situação educacional, social e da altíssima concentração fundiária, que é potencialmente criadora de outras desigualdades sociais, o argumento apresentado no Documento Referencial, justifica a não implementação da Educação do Campo.

Por fim, espera-se que o Plano de Formação Continuada de Educação do Campo para Professores que atuam nos Núcleos Rurais seja a porta de entrada para consolidar no município de Dias d'Ávila uma Educação do Campo que atenda as necessidades dos trabalhadores do campo, que colabore com a organização coletiva, que problematize o acesso à terra, e que contribua para a construção de um projeto superador e emancipatório.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Maria. **As Contradições e as Possibilidades de Construção de uma Educação Emancipatória no Contexto do MST**. 2007. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, 2007.
- _____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: FERNANDES, Bernardo; ARROYO, Miguel. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma educação básica do campo, v. 2.
- _____. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- BATISTA, Mônica. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Ângela (Org). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.
- BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002. Coleção Caderno de Cultura, v. 2.
- _____. Reflexões sobre o percurso histórico da Educação do Campo na UNEB: Desafios e perspectivas. In: TRINDADE, Domingos; SODRÉ, Maria. **Educação do Campo e formação contra-hegemônica: Estudos de relações/intervenções da prática educativas e demandas educacionais**. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- _____. CARVALHO, Luzeni; FERREIRA, Maria. **Educação Do Campo E Formação De Educadoras (Es): Projetos E Práxis Em Tempos De Pandemia Na Universidade Do Estado Da Bahia (UNEB), BRASIL**. 2021. Disponível: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72139/38634>>. Acesso em 11 set. 2023.
- BRANDÃO, Carlos. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CALDART, Roseli. A escola do Campo em Movimento In. BENJAMIN, César e CALDART, Roseli (orgs). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: UnB, 2001. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v. 3.
- _____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In: CALDART, Roseli; CERIOLI, Paulo; KOLLING, Edgar. (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. 2. Ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por uma educação básica do campo, v. 4.
- _____. **“O currículo das escolas do MST”**. CALDART, Roseli. In: Alfabetização e Cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. n. 11.
- _____. **Educação do campo: um projeto pedagógico para a educação básica**. 2. ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo.

_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trabalho, Educação, Saúde. Rio de Janeiro, RJ: Autores Associados, 2009. v. 7.

_____. KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo. (Orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. In: CALDART, Roseli; CERIOLI, Paulo; KOLLING, Edgar. (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por uma educação básica do campo, v. 4.

_____. CERIOLI, Paulo; FERNANDES, Bernardo. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento.** São Paulo, SP: Xamã, 2008.

CURADO, Kátia; CRUZ, Shirleide. Formação e Atuação de Professores: perspectivas e trajetos de pesquisa. In: CURADO, Kátia; CASSETTARI, Nathália; CRUZ, Shirleide; ROCHA, Deise. (Orgs.). **Formação de Professores: concepções e políticas.** Jundiaí, SP: Paco, 2017.

CURY, Carlos. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1986.

D’AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro.** 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DEGRANDE, Deize. **Formação Continuada dos Professores Atuantes na Escola no Campo.** 2020. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/193813>>. Acesso em 25 ago. 2022.

DIAS D’ÁVILA. **Conjunto de Normas Complementares.** 2002. Disponível em: <<https://sai.io.org.br/ba/diasdavila/site/Transparencia>>. Acesso em 23 jun. 2022.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friedrich. **Prefácio à “Crítica da Economia Política”**. São Paulo, SP: Alfa Omega, 1980. Coleção Obras Escolhidas. v. 1.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2. ed. Araraquara: UNESP, 2021.

DUARTE, Terezinha. **A política de formação continuada dos (das) professores (as) da educação do campo em Confrensa - MT. 2013**. 170fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/1002>>. Acesso em 07 jun. 2022.

FERNANDES, Bernardo. **Formação do MST no Brasil**. São Paulo, Editora Vozes, 2000.

_____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <<https://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/textos-volume1-bmf2013.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2022.

_____. A política Agrária que precisamos. In. SADER, Emir (Org.). **O Brasil que queremos**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2016.

_____. MOLINA, Mônica. Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5.

_____. CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. (Orgs) **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Ângela. **Agricultores a agroindústrias: estratégias, adaptações e conflitos**. Reforma Agrária. Revista da ABRA, Campinas, v. 25, n. 2/3, mai./dez. 1995, p. 86-113.

FERREIRA, Maria. **Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2015.

FIALHO, Lia; SOUSA, Francisco; NASCIMENTO, Karla. **Educação & Formação Journal: balance of scientific production (2016-2018)**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, nº 32, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/12926/10181>> Acesso em 09 mar. 2022.

FLEURI, Reinaldo. **Intercultura e educação**. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 jun. 2022.

FREITAS, Luiz. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez. 2011. Coleção Questões da Nossa Época, v. 30.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FURTADO, Celson. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo, SP: Publifolha/Folha de São Paulo, 2000. Coleção Grandes nomes do pensamento brasileiro.

GEOGRAFAR. Grupo de Pesquisa do Instituto de Geologia da Universidade Federal da Bahia. Projeto “A Geografia dos Assentamentos na Área Rural”. **A Leitura Geográfica da Estrutura Fundiária do Estado da Bahia**. Banco de Dados, 2013. Disponível em: <<http://www.geografar.ufba.br/estruturafundiaria>>. Acesso em 08 ago. 2022.

_____. A Geografia dos Assentamentos na Área Rural (UFBA/POSGEO/CNPq). **Acampamentos De Trabalhadores Rurais Sem-Terra Identificados, 2015**. Disponível em: <tabela_estado_da_bahia_acampamentos_de_trabalhadores_rurais_semterra_identificados_2015_1.pdf (ufba.br)>. Acesso em 27 dez. 2023.

_____. A Geografia dos Assentamentos na Área Rural (UFBA/POSGEO/CNPq). **Colônias, Associações, Sindicatos e Cooperativas de Pesca cadastradas no Registro Geral da Atividade Pesqueira. Bahia, 2023**. Disponível em: <[Tabela Organização Pescadores 2023](http://Tabela_Organizacao_Pescadores_2023) (ufba.br)>. Acesso em 25 dez. 2023.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6. ed. São Paulo, SP: Atlas. 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, Marianne. **Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de professores na educação do campo**. 2018. 195 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198299>>. Acesso em 20 set. 2022.

GERMANI, Guiomar. Condições históricas e sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro. In Geotextos: Revista da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia/Instituto de geociências. v. 1, n. 2, 2006.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Educação Infantil? In: HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

IBGE. Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 24 mar. 2022.

_____. Censo Agropecuário. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em <

<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6898>>. Acesso em 12 jan. 2024.

_____. Cidades. 2023. Disponível: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/dias-davila/panorama>>. Acesso: 21 jan. 2023.

_____. Censo Demográfico 2022: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

JESUS, Janinha. **Sentidos da formação docente para a profissionalização**: na voz do professor do campo. 2014. 365 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8544>. Acesso em: 12 mar. 2022.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. Rio de Janeiro: Laemert, 1968.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, Sérgio. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: BOCK, Ana. (Org.) **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano**: a adolescência em questão. Campinas, SP: [s.n.], 1999.

LIMA, Alexie. **Territorialização Do Capital Na Lavoura De Mandioca**: A Educação Pelo Trabalho Da Aliança Estratégica Do Amido No Município De Laje (BA). 2017. Disponível: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24725>>. Acesso em 20 jan. 2023.

LIMA, C. A. **Educação do campo**: territórios, escolas do campo e formação dos professores em Teixeira de Freitas-BA. 2018. 136fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B4CL34>>. Acesso em 23 ago. 2022.

MARTINS, José. **A cidade de São Paulo**: aspectos históricos e sociais. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MARTINS, Lígia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Ângelo; FACCI, Marilda. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Tradução Régis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1996. Coleção Os Economistas.

_____. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico** – Livro 4 de O Capital, v. 2. Tradução: Reginaldo Sant’anna. São Paulo, SP: DIFEL, 1980.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora X, 1996. v. 1.

_____. **A Origem do capital: a acumulação primitiva**, São Paulo, SP: Centauro, 2000.

_____. **Manuscrtos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

_____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: Hucitec, 1984.

_____. ENGELS, Friedrich. **Primeira parte**. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007. p. 29-95.

_____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

_____. ENGELS, Friedrich. **A dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. Organização de Ricardo Antunes. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010.

_____. GOMES, Suely. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 31ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica. **A contribuição do Pronera na Construção de Políticas públicas de Educação do campo e Desenvolvimento sustentável**. 2003. 282 fl. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2003.

_____. 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, DF: MDA/MEC, 2010.

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

_____. **Educação do campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios**. Revista Brasileira de Educação do Campo, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/83872991/Entrevista_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo_e_a_produ%C3%A7%C3%A3o_de_conhecimento_avan%C3%A7os_conquistas_e_desafios_com_M%C3%B4nica_Castagna_Molina?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em 20 mar. 2022.

_____. ANTUNES ROCHA, Maria. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores** - Reflexões sobre o Pronera e o PROCAMPO. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, 2014.

_____. **A produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo:** desafios e possibilidades para o fortalecimento da Educação do Campo. Educação em Revista, v. 37, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/qj8BLGJgCWWRGTLRLFvWxbS/>>. Acesso em 26 mar. 2022.

MORENO, Glaucia. **Formação permanente de educadores do campo numa perspectiva ético-crítica**. 2022. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231254>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

_____. FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Revista Em Aberto, Brasília, 2011. v. 24, n. 85.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. 2003. Disponível em: <<https://academicoo.com/artigo/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil>>. Acesso em 09 mar. 2022.

OLIVEIRA, Marcos. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo:** do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno. 481fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação:** teoria e prática. 1º edição. Salvador, BA: Eduneb, 2019.

PEZZATO, Luciane; L'ABBATE, Solange. **O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional:** Potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. Physis: Revista de Saúde Coletiva, 2011.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora X, 2011.

SANTOS, Milton. **Geografia, marxismo e subdesenvolvimento**. Geosp: espaço e tempo, São Paulo, v. 19, n. 1, 2015, p.166-172.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A pedagogia histórico-crítica e o ensino de história**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil**. Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP:

Autores Associados, 2013.

_____. DUARTE, Nilton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Nilton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Maria. Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural. In: SILVA, Maria. (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo**: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2011.

TRINDADE, G. A. **Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula**. Ilhéus, BA: Editus, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

APÊNDICE I

Quadro I – Levantamento do estado do conhecimento

| INSTITUIÇÃO | TÍTULO | CATEGORIA | AUTOR/ANO PUBLICAÇÃO | PALAVRAS-CAHAVE |
|---|---|-------------|---|--|
| <u>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE - CAMPUS CHARQUEADAS</u> | PRODUTO EDUCACIONAL DA DISSERTAÇÃO (MESTRADO) O QUE NOS ENSINA O CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO IF SUL COM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MOVIMENTO DOS AGRICULTORES SEM TERRA | DISSERTAÇÃO | <u>BRUNO, GABRIEL RODRIGUES</u> <u>PORTO JÚNIOR, MANOEL JOSÉ/2019.</u> | EDUCAÇÃO DO CAMPO AGROECOLOGIA AGROPECUÁRIA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA |
| UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ | O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO NA ESCOLA DO CAMPO | DISSERTAÇÃO | PINTO, MARIA ALINE ABREU/2020 | EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENSINO DE SOCIOLOGIA, APRENDIZAGEM. |
| <u>UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO</u> | ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS EXPERIÊNCIAS DA HISTÓRIA LOCAL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA | DISSERTAÇÃO | <u>LIMA, VANESSA/2020</u> | PROFHISTÓRIA; ENSINO DE HISTÓRIA; EDUCAÇÃO DO CAMPO |

| | | | | |
|--|---|-------------|--------------------------------------|--|
| | ESCOLA MUNICIPALIZADA CAMPO ALEGRE, NOVA IGUAÇU-RJ | | | |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA | O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO NO MUNICIPIO DE MUTUÍPE-BA | DISSERTAÇÃO | TEIXEIRA, ROSIANE DO CARMO/2018 | TRABALHO DOCENTE; EDUCAÇÃO DO CAMPO – ESCOLA MULTISSERIADA – MUNÍCIPIO DE MUTUÍPE-BA |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA | EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/CFP DA UFRB | DISSERTAÇÃO | SANTANA, MARTA CRISTINA CRUZ DE/2019 | ALTERNÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR; LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - TEMPOS E ESPAÇOS FORMATIVOS. |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA | PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFT/TOCANTINÓPOLIS SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS LIBERTÁRIA PÓS-ABISSAL | DISSERTAÇÃO | PEREIRA, SERGIO DA SILVA/2018 | EDUCAÇÃO DO CAMPO; ECOLOGIA DE SABERES ; EDUCAÇÃO MUSICAL NO CAMPO;LINHA ABISSAL DO CONHECIMENTO MUSICAL;FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO;ALTERNÂNCIA |

APÊNDICE II

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista Semiestruturada

Informações Pessoais:

- | | |
|------------------|--|
| a) Nome: | e) Sexo: |
| b) Formação: | f) Renda/atividade de extração da renda: |
| c) Faixa Etária: | g) Qualidade: |
- h) Há quanto tempo trabalha na unidade escolar?
1. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
 2. Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?
 3. Está a quanto tempo lecionando?
 4. Em quais instituições de ensino já lecionou?
 5. Já atuou em quais etapas e modalidades de ensino?
 6. Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? Como é? Quem são os responsáveis por tal formação?
 7. Como são elencados os temas para formação continuada dos professores, os professores participam dessa seleção?
 8. Quais as maiores dificuldades encontradas?
 9. Como o professor organiza esse tempo para formação continuada?
 10. O município incentiva a formação continuada? De que forma?
 11. Das experiências que vivenciou nessa escola, qual delas considera mais significativa no seu trabalho?
 12. Há algo que deseja realizar na escola ainda este ano?
 13. Em relação à estrutura da escola, o que considerar?
 14. O que a Educação do Campo é na sua perspectiva?
 15. O Município oferta formações específicas para a Educação do Campo?
 16. Vocês usam o Referencial Curricular Municipal como base do trabalho pedagógico?
 17. Como a educação no campo é tratada no planejamento pedagógico da escola?
 18. Deseja fazer outras considerações?

APÊNDICE III

QUADRO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

7. DESENHO DO ESTUDO

A pesquisa possui enquanto objeto de estudo a Formação Continuada de professores e professoras que lecionam em escolas dos Núcleos Rurais, no município de Dias d'Ávila, Bahia, considerando que o município não implementa os princípios da educação do campo, e assume que não trabalha a perspectiva curricular nesse alinhamento, se faz necessário dialogar e fomentar o debate da educação do campo e das problemáticas da questão agrária. O objetivo deste estudo compreende analisar a formação continuada de professores que atuam nos núcleos das escolas rurais da Rede Pública de Ensino Municipal de Dias d'Ávila, tendo em vista os desdobramentos dessas ações no enfrentamento à questão agrária e o fortalecimento da educação do campo.

8. HIPÓTESE

A Educação do Campo (EC) é fruto da luta e da organização política dos povos do campo, dos movimentos sociais e sindicais, a sua gênese incorpora uma concepção política e pedagógica do ato de educar. Portanto, os professores e professoras que lecionam em escolas rurais/do campo precisam conhecer a história e aproximarem-se do fazer político e crítico da educação do campo. Nesse contexto, a formação continuada de professores na perspectiva emancipatória, crítica e superadora contribui para instrumentalizar e ampliar as bases de conhecimento teórico-metodológico alinhado aos princípios políticos, pedagógicos, históricos, ecológicos e ontológicos da EC.

9. OBJETIVOS

10. OBJETIVO PRIMÁRIO (GERAL)

11. Analisar a formação continuada de professores na perspectiva da Educação do Campo, implementando curso livre de formação continuada de professores que atuam nos núcleos das escolas rurais do município de Dias d'Ávila, Bahia, através de plano de formação fundamentado nos pressupostos da Educação do Campo.

12. OBJETIVOS SECUNDÁRIOS (ESPECÍFICOS)

1. Analisar a formação continuada de professores no âmbito da educação do campo, realizando um balanço das políticas de formação, identificando finalidades, concepções e desdobramentos educacionais e sociais;
2. Mapear as ações de formação continuada de professores que atuam nas escolas dos núcleos rurais do município de Dias d'Ávila, no Referencial Curricular da Educação do Campo de Dias d'Ávila, no Currículo das escolas rurais e no Plano Municipal de Educação, analisando concepções e fundamentos teórico-metodológicos;
3. Realizar um Curso Livre de formação continuada de professores dos núcleos rurais do município de Dias d'Ávila, fundamentado na perspectiva de Educação do campo defendida pelos movimentos sociais populares do campo, para os professores que atuam nas escolas rurais do município de Dias d'Ávila, Bahia e construção de Inventário da realidade.
4. Sistematizar plano de formação da educação do campo com propósito de orientar a formação continuada de professores que atuam em escolas dos núcleos rurais no município de Dias d'Ávila.

13. REFERENCIAL TEÓRICO

14. EDUCAÇÃO DO CAMPO/RURAL/QUESTÃO AGRÁRIA: CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2011; LEITE, 1999; CALDART, 2008.

15. FORMAÇÃO CONTINUADA: MOLINA e FREITAS, 2011.

16. METODOLOGIA DA PESQUISA

A proposta metodológica do estudo constitui-se numa pesquisa de abordagem qualitativa (história GIL, 2008), com aproximações ao processo de investigação sustentados no materialismo histórico-dialético. “O materialismo histórico – essencialmente um método que procura compreender a materialista

e dialeticamente como ciência – [...], não oferece o mesmo elenco de categorias para explicar todas a um só tempo. [...]” (CARVALHO, 2008, p.164). A intervenção ocorrerá por meio de Curso livre de formação continuada de professores dos núcleos rurais de Dias d’Ávila, realizado em forma de Oficinas formativas e que após sistematização dos dados levantados irá gerar uma proposta de plano de formação continuada de professores na Educação do campo, para este município.

17. PARTICIPANTES DA PESQUISA

No que diz respeito a amostra deste estudo, esta será composta por 12 professores, 02 por escola, no total de 06 unidades escolares. O critério de participação será voluntário, escolhido através do critério de participação em ações de formação continuada de professores desenvolvidas pelo município de Dias d’Ávila ou em parcerias. Em relação ao local do estudo, acontecerá em 06 escolas nucleadas em 02 núcleos, o primeiro núcleo denominado Núcleo Rural A, compreende o universo de 03 unidades escolares a Escola Municipal Futurama, Escola Aracy Reis e Escola Panema (anexo da Aracy Reis, do Núcleo Rural B fazem parte as escolas Biribeira, Boa vista de Santa Helena, e São José.

18. INSTRUMENTOS

19. Entrevista semi-aberta - MINAYO, 2010.

20. Diário de campo - PEZZATO & L'ABBATE, 2011,

21. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados, será sustentada nas aproximações da análise dialética (Kosik, 1976), para conhecer a relação entre a dimensão teórico-metodológica da formação continuada de professores, ancorados nas categorias de análise de Marx e Engels, 2007, ao qual expressam as condições materiais da classe trabalhadora, como também a luta dos trabalhadores do campo e dos movimentos sociais na luta pela Educação do Campo, pela terra e para a

construção de outro projeto de sociedade. Por fim, a análise irá estabelecer relação entre a percepção/política de formação continuada para os professores que atuam nos núcleos rurais, com a perspectiva de educação superadora ancorada nos pressupostos teóricos-conceituais do materialismo histórico-dialético. Percebendo o processo formativo enquanto possibilidade de ampliação das bases teóricas-conceituais críticas dos professores, como também intensificar as possibilidades interventivas em cada contexto ao qual tais professores estão inseridos.

APÊNDICE IV
PROJETO DE INTERVENÇÃO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS XI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL-MPIES**

TAISE LIMA DE MENEZES

**PROJETO DE INTERVENÇÃO: Curso Livre de formação continuada com professores
das escolas dos núcleos rurais do município de Dias d'Ávila: proposta de plano de
formação na educação do campo**

Projeto de intervenção elaborado como parte dos requisitos para a dissertação no Programa de Mestrado em Intervenção Educativa Social-MPIES, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tendo como orientador: Prof. Dr^a. Marize Damiana Moura Batista e Batista.

Serrinha – Ba

2023

INTRODUÇÃO

A Educação se materializa socialmente num ambiente de conflitos e interesses antagônicos, a partir da mobilização social, e do entendimento da importância da apropriação cultural e história do saber científico de diferentes movimentos sociais, os quais reivindicam o direito à educação para os trabalhadores e trabalhadoras. Trata-se de uma Educação que possibilite a instrumentalização, a aquisição de conhecimentos e a superação da condição de alienação e exploração da classe trabalhadora.

Nosso estudo baseia-se na contra hegemonia ao conceito de Educação enquanto instrumento de alienação da classe trabalhadora. Em Marx e Engels (2007), encontramos o paradigma do controle ideológico, onde a classe dominante utiliza do saber elaborado e transmitido para perpetuar a alienação, uma vez que a produção das ideias não se dá a partir de um elemento neutro, ao contrário disso, intencionalmente procura-se naturalizar e ocultar as relações de dominação, de desigualdade social, como também, construir uma falsa consciência. Portanto, “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx e Engels, 2007, p. 47).

Nas últimas décadas, observamos fortes tensões na vida social, e no campo educacional, disputas concretas e ideológicas que visam a construção de um modelo de concretude material e intelectual. Portanto, acreditamos ser importante situar o nosso estudo em dados que expressam as condições materiais da classe trabalhadora no que se refere ao acesso a direitos básicos, como educação, terra e alimento, no decorrer desse estudo faremos maiores inserções nesses indicadores.

Após situar a base teórico-conceitual que sustenta a nossa investigação, faz-se necessário registrar que essa escrita se relaciona com o projeto de pesquisa intitulado: A Formação Continuada de Professores das escolas dos Núcleos rurais do município de Dias d'Ávila, Bahia: educação do campo e plano de formação, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Social e Educativa, (MPIES), pela Universidade do Estado da Bahia, (UNEB), Campus XI, Serrinha. Destarte, o projeto de pesquisa prevê a elaboração de um projeto de intervenção, neste caso, aqui elaboraremos os caminhos a serem percorridos pela intervenção a qual está intitulada: **PROJETO DE INTERVENÇÃO: Curso Livre de formação continuada para professores das escolas dos núcleos rurais do município de Dias d'Ávila: proposta de plano de formação na educação do campo.**

Diante das crescentes tensões e disputas no campo educacional brasileiro, e no

desmonte das políticas de formação continuada de professores, embasadas na perspectiva superadora, quais são as possibilidades de formação continuada, para instrumentalizar e ampliar a base teórico-conceitual de educadoras e educadores, com o objetivo de fazer enfrentamento à lógica mercadológica da educação e fortalecer as bases emancipatórias e superadoras no currículo escolar, defendidas pelos movimentos sociais, a fim de fortalecer a Educação do Campo e enfrentar as problemáticas da Questão Agrária no município de Dias d'Ávila, Bahia? Em que medida a formação de dos professores de escolas de núcleos rurais em da rede pública Municipal de Dias d'Ávila, Ba, pode contribuir para fortalecimento da Educação do campo, fundamentada nos princípios dos movimentos sociais: uma educação política, crítica, que problematize o acesso a terra, a tecnologia, o modelo de produção capitalista e a própria produção de conhecimento?

O aprofundamento das dimensões da Educação do Campo e da Questão agrária será necessário, pois traremos esses debates como elementos centrais da nossa investigação-intervenção. A fim de analisar as contradições dessas temáticas, categorizamos a nossa análise através de três alicerces conceituais fundantes: conflito, trabalho e terra e práxis, para problematizar a formação continuada de professores que atuam nas escolas do núcleo rural de Dias d'Ávila, Bahia.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Desenvolver Curso Livre de formação continuada de professores que atuam nas escolas dos núcleos rurais no Município de Dias d'Ávila, fomentando o debate, compreensão e inserção dos princípios e fundamentos da Educação do Campo no currículo escolar e a produção de um plano de formação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Analisar a formação continuada de professores que atuam em escolas no/do campo para o enfrentamento à questão agrária, aos princípios mercadológicos na educação, na perspectiva de afirmação da Educação do Campo enquanto instrumento de luta dos trabalhadores do campo;
- 2) Desenvolver Curso Livre de formação continuada de professores que atuam nas escolas dos núcleos rurais no Município de Dias d'Ávila, alicerçado nos fundamentos da Educação do Campo para sua inserção no currículo escolar;

- 3) Elaborar plano de formação continuada na Educação do campo com vistas a sua materialização nas escolas dos núcleos rurais do município de Dias d'Ávila.

METODOLOGIA

Para a aplicação do estudo, será utilizada a pesquisa de intervenção, na perspectiva da sistematização apresentada por Minayo (1991), quando afirma que a pesquisa busca a resolução de problemas sociais. Nesse estudo de intervenção pretende-se estabelecer uma relação entre teoria e empiria no processo de percepção da realidade (Minayo, 2010). A pesquisa sustenta-se na Abordagem Qualitativa (Gil, 2008), com aproximações ao método do Materialismo Histórico-Dialético (carvalho, 2008).

Para procedimentos e instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada (Minayo, 2010) será utilizada afim de para estabelecer diálogo entre os participantes e as pesquisadoras, o roteiro da entrevista semiestruturada está apresentado no **Quadro 2**, como também a Análise de Fontes Secundárias (Souza, 2009) para compreender como os documentos norteadores da Educação do Campo compreende essa modalidade, como o Documento Referencial Curricular, O Plano Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas dos Núcleos Rurais.

Quadro 2 – Roteiro de Entrevista semiestruturada

| Roteiro de Entrevista semiestruturada | |
|---|--|
| Entrevista Semiestruturada | |
| Informações Pessoais: | |
| a) Nome: | e) Sexo: |
| b) Formação: | f) Renda/atividade de extração da renda: |
| c) Faixa Etária: | g) Qualidade: |
| h) Há quanto tempo trabalha na unidade escolar? | |
| 1. | Em qual instituição se formou? Há quanto tempo? |
| 2. | Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação? |
| 3. | Está a quanto tempo lecionando? |
| 4. | Em quais instituições de ensino já lecionou? |
| 5. | Já atuou em quais etapas e modalidades de ensino? |
| 6. | Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? Como é? Quem são os responsáveis por tal formação? |
| 7. | Como são elencados os temas para formação continuada dos professores, os professores participam dessa seleção? |

8. Quais as maiores dificuldades encontradas?
9. Como o professor organiza esse tempo para formação continuada?
10. O município incentiva a formação continuada? De que forma?
11. Das experiências que vivenciou nessa escola, qual delas considera mais significativa no seu trabalho?
12. Há algo que deseja realizar na escola ainda este ano?
13. Em relação à estrutura da escola, o que considerar?
14. O que a Educação do Campo é na sua perspectiva?
15. O Município oferta formações específicas para a Educação do Campo?
16. Vocês usam o Referencial Curricular Municipal como base do trabalho pedagógico?
17. Como a educação no campo é tratada no planejamento pedagógico da escola?
18. Deseja fazer outras considerações?

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras. 2023.

Para corresponder os pressupostos metodológicos, serão desenvolvidos encontros formativos com professores/as das escolas do Núcleo Rural A e B do município de Dias d'Ávila. Assim, serão realizadas oficinas formativas com rodas de conversa e exposição dialogada através do Mapa Falado, com o intuito de garantir a participação efetiva dos professores nas discussões e análises das temáticas categorizadas. É importante ressaltar que as escolas dos Núcleos Rurais atendem a etapa da Educação infantil (creche e pré-escola), como também o Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano.

Portanto, para a realização da proposta de intervenção algumas ações serão desenvolvidas, a saber:

- Encontro com os sujeitos da pesquisa com o intuito de apresentar a proposta (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorização para gravação da voz e fotografias, estabelecimento de contrato e acordos);
- Diagnóstico da realidade das escolas dos núcleos rurais do município de Dias d'Ávila;
- Elaboração de materiais para o curso de formação para serem utilizados nos encontros formativos;
- Realização das Oficinas Formativas;
- Reunião de avaliação da intervenção com os participantes-colaboradores da

pesquisa e apresentação dos resultados;

- Entrega do Plano de formação para a Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 1 – Minuta: Curso Livre de Formação Continuada para professores das escolas dos núcleos rurais de Dias d'Ávila, Bahia.

| CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS | CATEGORIAS | SUB-CATEGORIAS |
|---|--------------------|-----------------------|
| O paradigma da questão agrária e sua relação estrutural. | Totalidade | Terra |
| A reprodução ampliada do capital e a luta agrária no Brasil. | Totalidade | Terra |
| Educação do Campo e o capitalismo agrário. | Totalidade | Terra |
| A contradição do capitalismo e o processo educativo. | Contradição | Conflitos |
| A reforma agrária, e a violência no campo: onde se situa a do Educação do Campo? | Contradição | Conflitos |
| Processos antagônicos de Educação: a luta por uma Educação do Campo. | Contradição | Práxis |
| A Educação do campo, as relações de trabalho no campo, e a concentração fundiária. | Reprodução | Práxis |
| Do trabalho reprodutivista e exploratório ao trabalho como princípio educativo. | Reprodução | Trabalho |
| Desenvolvimento do processo de trabalho no capitalismo: possibilidades superadoras. | Reprodução | Trabalho |

Quadro 2 – Etapas e Cronograma do Curso Livre de Formação Continuada de professores

| Responsável pela Formação | Local | Etapa da Formação | Objetivos gerais | Carga horária/Mês | Descrição |
|----------------------------------|------------------------|---|--|--------------------------|----------------------|
| Pesquisadoras | Escola do Núcleo Rural | 1º sensibilizaçã o/ apresentação do curso | Apresentar as etapas e proposta teórica-metodológica do curso de formação | 4h/outubro | Encontro formativo 1 |
| Pesquisadoras | Escola do Núcleo Rural | 2º Desenvolvim ento Do Curso de Formação | Discutir sobre os princípios da Educação do Campo | 4h/outubro | Encontro formativo 2 |
| Pesquisadoras | Escola do Núcleo Rural | Desenvolvim ento Do Curso de Formação | Dialogar sobre Educação do Campo e Reforma agrária | 4h/outubro | Encontro formativo 3 |
| Pesquisadoras | Escola do Núcleo Rural | Desenvolvim ento Do Curso de Formação | Dialogar sobre Educação do Campo e Reforma agrária | 4h/outubro | Encontro formativo 4 |
| Pesquisadoras | Escola do Núcleo Rural | Desenvolvim ento Do Curso de Formação | Aprofundar o estudo sobre as concepções e finalidades da Educação do Campo | 4h/novembro | Encontro formativo 5 |
| Pesquisadoras | Escola | Finalização | Analisar a | 8h/novembro | Encontro |

| | | | | | |
|--|-----------------------|--|---|--|-------------|
| | do Núcleo Rural | do Curso de Formação e Atividade Avaliativa | Formação Continuada de professores na perspectiva da Educação do Campo | | formativo 6 |
|--|-----------------------|--|---|--|-------------|

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras, 2023.

AVALIAÇÃO

No percurso formativo do curso objetivaremos demarcar que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (Marx, 2003, p.5). Portanto, o processo teórico-prático não se dá na neutralidade. Assim, tendo em vista essa realidade, faremos avaliações do percurso, para identificar os possíveis problemas, e dar resoluções, a fim de atingir o nosso objetivo final, que é instrumentalizar teórico-conceitualmente os professores das unidades escolares dos núcleos rurais de Dias d'Ávila, ensino fundamental I para fortalecer o projeto de Educação do Campo defendido pelos movimentos sociais e fazer enfrentamento a questão agrária. “Na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem [...]” (Romão, 2001, p.59).

CRONOGRAMA

| Atividades | Ano I | | Ano 2 | |
|---|--------|--------|--------|--------|
| | 1º SEM | 2º SEM | 1º SEM | 2º SEM |
| Elaboração do projeto interventivo | | X | | |
| Autorização do Comitê de Ética para a realização da intervenção | | | X | |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Elaboração da Minuta do Curso de Formação Continuada | | X | x | |
| Sensibilização dos pares | | X | X | |
| Realização da Entrevista Semi-aberta e análise de fontes secundárias | | | X | |
| Finalização da Ementa do Curso de Formação. | | | X | |
| Realização do projeto de intervenção | | | X | |
| Revisão bibliográfica e análise documental | X | X | x | X |
| Análise dos dados | | | X | X |
| Revisão de literatura | | | X | X |
| Escrita do produto dissertativo | | | X | X |
| Escrita do relatório científico | | | X | X |
| Revisão do relatório | | | | |
| Qualificação | | | | X |
| Texto final | | | | X |

ORÇAMENTO:

Recursos Humanos e materiais:

Entidade parceira: PREFEITURA MUNICIPAL DE DIAS d'ÁVILA, (PMDD).

Recursos Didáticos:

| Material | Quantidade | Valor Unitário |
|----------------------|-------------------|-----------------------|
| Data-Show | 01 | Cedido. |
| Espaço para formação | 01 | Cedido. |

Recursos Financeiros:

| Material | Quantidade | Valor Unitário | Despesa |
|---------------------|-------------------|-----------------------|-------------------|
| Transporte | 01 | 00 | Cedido. |
| Revisão ABNT | 01 | R\$ 300,00 | R\$ 300,00 |
| Revisão Ortográfica | 01 | R\$ 400,00 | R\$ 400,00 |
| Total Geral: | | | R\$ 700,00 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação do Campo, tem uma proposta clara de superar as condições materiais de existência, de dominação intelectual e da exploração da mão de obra da classe trabalhadora, de construir outro projeto de sociedade, fora dos ditames predatórios do sistema capitalista. Uma educação prioritariamente humanizadora, que problematiza as relações estruturais da sociedade, e constrói através das contradições do sistema, as possibilidades de superação.

Assim, a realização do Curso Livre de Formação continuada para professores do campo, parte da ideia de qualificar as bases teórico-conceituais dos educadores, sendo nossa intenção alcançar esse objetivo inicial.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria. **As Contradições e as Possibilidades de Construção de uma Educação Emancipatória no Contexto do MST**. 2007. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, 2007.
- CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo, SP: Xamã, 2008.
- CURADO, Kátia; CRUZ, Shirleide. Formação e Atuação de Professores: perspectivas e trajetórias de pesquisa. In: CURADO, Kátia; CASSETTARI, Nathália; CRUZ, Shirleide; ROCHA, Deise. (Orgs.). **Formação de Professores: concepções e políticas**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.
- CURY, Carlos. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos *Gil*. - 6. ed. - São Paulo: Atlas. 2008. ISBN 978-85-224-5142.
- MARTINS, José. **A cidade de São Paulo: aspectos históricos e sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MARTINS, Lígia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Ângelo; FACCI, Marilda. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MINAYO, M. C. S. e GOMES. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MINAYO, M.C.S. **Interdisciplinaridade: uma questão que atravessa o saber, o poder e o mundo vivido**. *Medicina*, 1991.
- MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
- NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. 2003. Disponível em: <<https://academicoo.com/artigo/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil>>. Acesso em 09 mar. 2022.
- OLIVEIRA, Marcos. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno**. 481fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.
- PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação: teoria e prática**. 1º edição. Salvador, BA: Eduneb, 2019.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica. Desafios e Perspectivas.** São Paulo, editora Cortez, 2001.

ANEXO I



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL (MPIES)
Linha de Pesquisa: Novas formas de subjetivação e organização comunitária

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Isabelle Sanches Pereira, Diretora do Departamento de Educação, Campus XI, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a Taise Lima de Menezes a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS d’ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO DE FORMAÇÃO”**, ligado ao Programa de o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Serrinha-Ba, 20 de abril de 2023.

ANEXO II



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE SERRINHA - CAMPUS XI PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU NA MODALIDADE DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME - RESOLUÇÃO Nº 466/12 E RESOLUÇÃO CNS 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

– DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do participante:

Documento de Identidade nº.

Sexo:

Data de Nascimento:

Endereço:

Complemento:

Bairro:

Cidade:

CEP:

Telefone:

– DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS d’ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO DE FORMAÇÃO”.

2. **PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Taise Lima de Menezes

Cargo/ Função: Aluna do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES)

– DEDC XI- Serrinha/Bahia.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Essa pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada de professores na perspectiva da Educação do campo, implementando curso livre de formação continuada de

professores que atuam nos núcleos das escolas rurais do município de Dias d'Ávila, Bahia, através de plano de formação fundamentado nos pressupostos da Educação do campo, tendo em vista os desdobramentos dessas ações no enfrentamento a questão agrária e no fortalecimento da Educação do campo. Será mediada pela construção dialogada de um curso livre de formação continuada na perspectiva crítica superadora como produto de uma pesquisa interventiva, cujos dados serão sistematizados e darão concretude a uma proposta de plano de formação continuada de professores do campo. Os benefícios poderão ser vivenciados tanto pelos participantes da pesquisa e toda a comunidade escolar quanto pela a sociedade em geral, uma vez que além de fomentar a discussão em torno das problemáticas da educação do campo no município, o curso livre poderá contribuir com o fortalecimento da educação do campo, através do envolvimento de professores/as no processo de construção de curso, a pesquisa também visa contribuir com o fortalecimento da cultura de enfrentamento às problemáticas da questão agrária. Caso aceite participar, você será entrevistado(a) e esta entrevista será gravada, pela aluna Taise Lima de Menezes do curso de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - (MPIES/UNEB) DEDC - XI – Serrinha/Bahia. Durante o levantamento dos dados, constrangimentos podem surgir, os participantes serão esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades, ressaltamos que os participantes da pesquisa serão informados sobre a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, ou outras informações que o identifique, com a intenção de garantir os princípios éticos da pesquisa. Destacamos também, que o processo metodológico da pesquisa será informado aos participantes, como também os possíveis riscos de cada etapa, é importante ainda frisar que a pesquisa caminhará com os princípios éticos coma a intenção de amenizar ou evitar riscos e/ou exposição. O processo de Entrevista terá como base a dignidade do ser humano, porém existe o risco que durante a realização da entrevista para evitar o risco de violar a privacidade do participante, as pesquisadoras buscarão o momento, condição e local mais adequados para que o esclarecimento seja efetuado, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa e sua privacidade, a entrevista também pode provocar algum desconforto no participante, que pode a qualquer tempo se recusar a responder algum questionamento, destaca-se ainda que respeitaremos sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes de cada participante. Para a realização do Curso Livre todas as etapas e temáticas serão informadas previamente aos participantes, a falta de algum recurso material ou até humano podem interferir no bem-estar do participante da pesquisa, porém a organização logística dos materiais necessários será feita previamente para evitar tal situação. A metodologia do curso será embasada na perspectiva crítica

superadora, pode ocorrer em algum debate no qual o participante da pesquisa discorde da fundamentação do curso, a integridade, a liberdade de fala e o respeito ao posicionamento do participante serão integralmente mantidos, asseguraremos também aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Durante a gravação das etapas da pesquisa, os arquivos serão guardados no computador individual da pesquisadora, os arquivos não serão compartilhados, somente as pesquisadoras terão acesso, portanto os procedimentos buscarão assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Portanto, em todo processo de pesquisa serão adotadas providências cabíveis a fim de minimizar os riscos como a garantia da entrevista individual e liberdade para as respostas das questões. Caso queira você queira poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que você apresentar serão sanadas pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Reforço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, você tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. E asseguraremos em todo percurso da pesquisa a não identificação dos participantes.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Taise Lima de Menezes

Endereço: Parque I, 34, **Bairro** Bosque **Telefone:** (71) 995156197

E-mail: taise_menezess@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA.CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos

benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS d’ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO DE FORMAÇÃO**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Serrinha, ____ de _____ de

Assinatura do participante da pesquisa
ou responsável

Taise Lima De Menezes
Batista
(orientanda)
(orientadora)

Marize Damina Moura Batista e

ANEXO III

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|



**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS D’ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO DE FORMAÇÃO**”, vinculado à instituição Universidade Estadual do Estado da Bahia – Campus XI, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Serrinha, 20 de abril de de 2023

| Nome do Membro da Equipe Executora | Assinatura |
|---|------------------------------|
| Marize Damiana Moura Batista e Batista | |
| Taise Lima de Menezes | <i>Taise Lima de Menezes</i> |

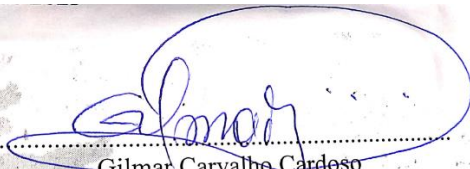
ANEXO IV



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Eu, Gilmar Carvalho Cardoso, portador do CPF: 882.389.705-04, Secretário Municipal de Educação de Dias d'Ávila, estou ciente e autorizo o (a) pesquisadora Taise Lima de Menezes a desenvolver nesta instituição o projeto e pesquisa intitulado "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS d'ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO DE FORMAÇÃO". Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Serrinha-Ba, 04 de maio de 2023



Gilmar Carvalho Cardoso
CPF: 882.389.705-04
Assinatura e carimbo do responsável institucional
Gilmar Carvalho Cardoso
Secretário Municipal de Educação
Matrícula 24691

ANEXO V

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE DEPOIMENTOS

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU, MESTRADO
 PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOCIAL (MPIES)**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE DEPOIMENTOS

Eu _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Marize Damiana Moura Batista e Batista e Taise Lima de Menezes**, do projeto de pesquisa intitulado “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS d’ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO DE FORMAÇÃO**”, a coletar meu depoimento com uso de gravador de áudio, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências). Destacamos ainda durante o levantamento dos dados, constrangimentos podem surgir, os participantes serão esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades, ressaltamos que os participantes da pesquisa serão informados sobre a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, ou outras informações que o identifique, com a intenção de garantir os princípios éticos da pesquisa. Destacamos também, que o processo metodológico da pesquisa será informado aos participantes, como também os possíveis riscos de cada etapa, é

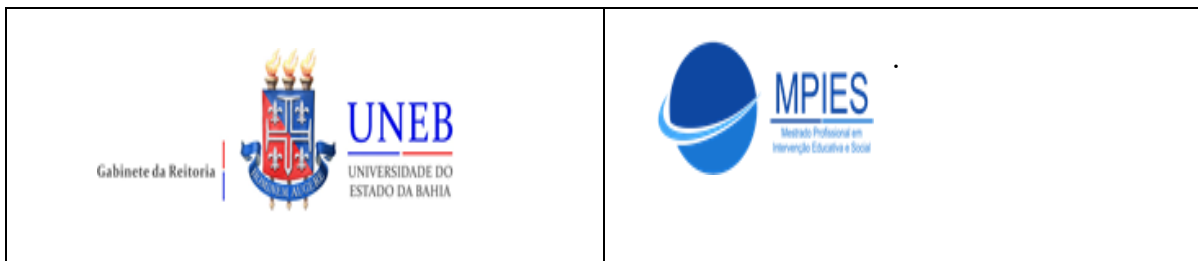
importante ainda frisar que a pesquisa caminhará com os princípios éticos coma a intenção de amenizar ou evitar riscos e/ou exposição. O processo de Entrevista terá como base a dignidade do ser humano, porém existe o risco que durante a realização da entrevista para evitar o risco de violar a privacidade do participante, as pesquisadoras buscarão o momento, condição e local mais adequados para que o esclarecimento seja efetuado, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa e sua privacidade, a entrevista também pode provocar algum desconforto no participante, que pode a qualquer tempo se recusar a responder algum questionamento, destaca-se ainda que respeitaremos sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes de cada participante. Para a realização do Curso Livre todas as etapas e temáticas serão informadas previamente aos participantes, a falta de algum recurso material ou até humano podem interferir no bem-estar do participante da pesquisa, porém a organização logística dos materiais necessários será feita previamente para evitar tal situação. A metodologia do curso será embasada na perspectiva crítica superadora, pode ocorrer em algum debate no qual o participante da pesquisa discorde da fundamentação do curso, a integridade, a liberdade de fala e o respeito ao posicionamento do participante serão integralmente mantidos, asseguraremos também aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Durante a gravação das etapas da pesquisa, os arquivos serão guardados no computador individual da pesquisadora, os arquivos não serão compartilhados, somente as pesquisadoras terão acesso, portanto os procedimentos buscarão assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Portanto, em todo processo de pesquisa serão adotadas providências cabíveis a fim de minimizar os riscos como a garantia da entrevista individual e liberdade para as respostas das questões. Caso queira você queira poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que você apresentar serão sanadas pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Reforço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, você tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. E asseguraremos em todo percurso da pesquisa a

não identificação dos participantes. Todo o processo de análise de dados seguirá o rigor da pesquisa social com seres humanos como recomenda a Resolução nº 466/12 e Resolução CNS 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

_____, de _____ de _____

Participante da pesquisa

ANEXO VI

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS d’ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO DE FORMAÇÃO”**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Serrinha, 20 de abril de 2023

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'H. Batista'.

Assinatura do responsável pelo projeto



ANEXO VII

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DOS NÚCLEOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE DIAS D’ÁVILA – BAHIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO DE FORMAÇÃO”**, cujos dados serão coletados através de entrevistas presenciais, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no banco de dados do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da Pesquisadora **Taise Lima de Menezes**. Após este período, os dados serão destruídos.

Serrinha, 20 de abril de 2023

| Nome do Membro da Equipe Executora | Assinatura |
|---|------------------------------|
| Marize Damiana Moura Batista e Batista | |
| Taise Lima de Menezes | <i>Taise Lima de Menezes</i> |