



Educational Policies: (re)elaboration of the Municipal Rural Education Guidelines in Bahian municipalities in the Identity Territories served by Formacampo

Políticas Educacionais: (re)elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo em municípios baianos dos Territórios de Identidade atendidos pelo Formacampo

Políticas Educativas: (re)elaboración de las Directrices Municipales de Educación Rural en municipios bahianos de los Territorios de Identidad atendidos por Formacampo

Arlete Ramos dos Santos¹, Vilma Áurea Rodrigues¹, Maisa Rose Serra de Almeida¹

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

Autor correspondente:

Arlete Ramos dos Santos
E-mail: arlerp@hotmail.com

Como citar: Santos, A. R., Rodrigues, V. A., & Almeida M. R. S. (2023). Educational Policies: (re)elaboration of the Municipal Rural Education Guidelines in Bahian municipalities in the Identity Territories served by Formacampo. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 4(1), e17155. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks4117155>

ABSTRACT

The objective of this article is to present the importance of training promoted by the Rural Teacher Training Program (Formacampo) in rural education in the Bahian municipalities served by the program, as a result of the (re)elaboration of the Municipal Rural Education Guidelines (DMEC). From a qualitative perspective, we sought, through document analysis and web research, sources that could support the data analysis. The research pointed out that this movement of (re)elaboration of the Municipal Rural Education Guidelines not only provided the continuing training of teachers, but also boosted quality rural education in the municipalities, as it promoted different perspectives from the collective of the school Community for the modality, previously seen as an extension of urban education. In contrast to this model that subordinates peasant subjects, Formacampo brought through training and the (re)elaboration of the Guidelines, a counter-hegemonic teaching proposal, planned and organized with the subjects in training, based on their needs and desires. , respecting their cultural, social, environmental and economic specificities.

Keywords: Municipal Rural Education Guidelines. Rural education. Formacampo.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a importância da formação promovida pelo Programa de Formação de Professores do Campo (Formacampo) na educação do campo nos municípios baianos atendidos pelo programa, em decorrência da (re)elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC). Numa perspectiva qualitativa, buscou-se por meio de análise documental e pesquisa na web, fontes que pudessem sustentar a análise dos dados. A pesquisa apontou que esse movimento de (re)elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo, não só proporcionou a formação continuada dos docentes, como impulsionou a educação do campo de qualidade nos municípios, uma vez que promoveu olhares diferenciados do coletivo da comunidade escolar para a modalidade, antes vista como uma extensão de ensino urbano. Em contrapartida a esse modelo que subalterniza os sujeitos camponeses, o Formacampo trouxe por meio das formações e da (re) elaboração das Diretrizes, uma proposta de ensino contra hegemônica, planejada e organizada com os sujeitos em formação, a partir de suas necessidades e desejos, respeitando suas especificidades culturais, sociais, ambientais e econômicas.

Palavras-chave: Diretrizes Municipais da Educação do Campo. Educação do campo. Formacampo.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar la importancia de la formación promovida por el Programa de Formación de Profesores Rurales (Formacampo) en la educación del campo en los municipios bahianos atendidos por el programa, como resultado de la (re)elaboración de las Directrices Municipales de Educación Rural (DMEC). Desde una perspectiva cualitativa, buscamos, a través del análisis de documentos y la investigación web, fuentes que pudieran apoyar el análisis de los datos. La investigación señaló que este movimiento de (re)elaboración de los Lineamientos Municipales de la Educación del Campo no sólo proporcionó la formación continua de los docentes, sino que también impulsó la educación del campo de calidad en los municipios, ya que promovió diferentes perspectivas desde el colectivo de la comunidad escolar para la modalidad, anteriormente vista como una extensión de la educación urbana. En contraposición a este modelo que subordina a los sujetos camponeses, Formacampo trajo a través de la formación y la (re)elaboración de los Lineamientos, una propuesta docente contrahegemónica, planificada y organizada con los sujetos en formación, en función de sus necesidades y deseos, respetando sus especificidades culturales, sociales, ambientales y económicas.

Palabras clave: Lineamientos Municipales de Educación Rural. Educación rural. Formacampo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de uma pesquisa sobre a proposta de Formação de Educadores do Campo – Formacampo, um Programa de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, idealizado e executado desde 2021, a partir da necessidade de expansão das investigações científicas sobre a temática, apontada por pesquisas derivadas de um projeto maior, intitulado “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas¹”, realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – Gepemdecc. O objetivo central deste trabalho é discutir as concepções legais e

¹ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa -CEP da UESB, com o CAEE nº 20028619.8.0000.0055, Parecer nº 3.589.766 em 2019.

educacionais que orientam a Educação do Campo, sobretudo, as Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOBEC).

O Formacampo iniciou em 2021 com sete Territórios de Identidade (TI) na Bahia, em 114 municípios e 6.912 cursistas, e sua proposta enquanto formador, foi mobilizar por meio do conhecimento as escolas do campo para a escrita/reescrita de seus Projetos Políticos Pedagógicos na perspectiva da Educação do Campo. A relevância do referido Programa tomou uma proporção alargada, estendendo suas versões em 2022, para todos os Territórios de Identidades baianos, alcançando o público de 10.912 cursistas em 187 municípios. Na versão de 2022, o programa objetivou (re) elaborar as Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC) nos TI que realizaram a versão 2021 em seus municípios. Importante compreendermos que as Diretrizes se apresentam neste estudo como um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Municipal das secretarias de educação da Bahia que realizaram a adesão ao Formacampo. A função social das DMEC, portanto, é de afirmação da educação como um direito universal pensada a partir dos coletivos que compõe as realidades camponesas. Neste caso, a formação desses coletivos por meio do Programa, proporciona aos docentes a reorganização de sua prática educativa, tensionando em suas ações o sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes que se sentirão parte de um processo educativo, onde eles são os protagonistas.

Esse projeto é de extensão, cuja instituição de fomento é a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, tendo como parcerias a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVIII; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e membros dos Movimentos Sociais. O Formacampo foi pensado para preencher a lacuna deixada pela formação dos professores do campo, constatada pela pesquisa citada anteriormente, assim, a relevância dessa troca de saberes entre as universidades parceiras do programa e os cursistas denotam um importante instrumento de transformação social e de valorização da diversidade humana. Neste sentido, o tema desse trabalho foi forjado no contexto das formações do Formacampo, com o objetivo de perceber a implicação que a formação teve/tem na Educação do Campo nos municípios, em decorrência da (re) elaboração das DMEC, visto que movimentar uma política de Educação do Campo na esteira dos “diversos” existentes na população camponesa é uma ação necessária para o reconhecimento dos camponeses (Arroyo, 2007).

A Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais e pela classe trabalhadora no campo evidencia que a oferta educacional dos camponeses não se faz aos moldes instituídos a partir das ideologias da dinâmica social neoliberal e urbana (Caldart, 2002). Neste contexto, fortalecer a Educação do Campo com um documento que reconheça os sujeitos dentro de suas dinâmicas, construídas por eles, “impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material” (Brasil, 2012, p. 4). Por isso, buscamos responder com esse estudo, de que forma o movimento de (re)elaboração das Diretrizes Municipais da Educação tem impactado na organização da Educação do Campo nos Municípios baianos atendidos pelo Formacampo.

É importante destacar que em 2022, o Formacampo passou a utilizar a nomenclatura Programa de Formação de Educadores do Campo, por entender que a formação ultrapassava a barreira de ser apenas o professor a participar deste movimento, uma vez que foi aberto também para as pessoas dos movimentos sociais e representatividades da sociedade, como presidentes de associações, entre outros. Assim, quando pontuamos a formação de educadores inserimos os povos que desenvolvem ações educativas para além dos espaços escolares. Na égide da formação de educadores do campo, Severino diz que:

Em nosso contexto, o mais das vezes, tende-se a identificar o profissional da educação como professor, como se fosse apenas o docente. Essa identificação é pertinente, uma vez que, como profissional do ensino, é de supor que o professor seja também um educador, eis que o ensino é mediação direta, explícita e instrumental da educação. Mas o ensino não esgota a educação, quando se trata da vida social. Por isso cabe então falar de um profissional da educação em um sentido mais amplo (Severino, 2006, p. 63).

Dessa forma, na ação desenvolvida para fomentar as DMEC, sobretudo, junto aos sujeitos do campo, objeto desse estudo, esses educadores são envolvidos neste processo, tendo em vista que são esses coletivos que buscam uma efetiva melhoria de vida para os camponeses. “Por isso, o compromisso ético do educador é essencialmente um compromisso político, ou seja, a construção de uma sociedade democrática, feita de cidadania” (Severino, 2006, p. 69).

Dentro da perspectiva da (re) elaboração do documento citado, os coletivos que buscaram fazer parte da escrita do documento se organizaram a partir das comissões estabelecidas pelos municípios por meio dos Conselhos Municipais de Educação. Os grupos formados são compostas por representatividades da sociedade, como professores, pais, presidentes de associações, representantes da agricultura familiar, dos movimentos sociais, dentre outros. Neste aspecto, convém lembrar que a Educação do Campo vem ganhando espaço para discussão e reflexão, por isso, é comum dentro desse debate aparecer questões que envolvam problemas como dificuldades no processo de formação para a docência em escolas do campo; currículo que não coaduna com a realidade dos estudantes; invisibilidade dos sujeitos do campo em documentos orientadores, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Nacional de Educação (PNE). Em vista de entender a problemática que envolve a (re)elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo e em que essa construção impacta nos municípios dos atendidos pelo Formacampo, este estudo busca contribuir com as investigações sobre as ações de extensão universitária e as políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada de professores(as).

DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA VISÃO TEÓRICA DO DOCUMENTO

A concepção teórica da pesquisa se faz em pelo menos dois pontos importantes para a (re) elaboração das DMEC: concepção de Educação do Campo e Diretrizes Operacionais da Educação do Campo². O diálogo entre esses dois pontos parte do princípio de que é preciso pensar a Educação do Campo como modalidade de ensino conquistada por meio de lutas e ações, principalmente, dos movimentos sociais que buscam por intermédio da luta de classe uma escola que converse com os modos de produção de vida dos trabalhadores do campo, bem como sua emancipação, enquanto produtores de cultura e saberes. Ainda sobre essa premissa, buscam a transformação do espaço rural, do ponto de vista da resignificação da relação campo-cidade, recusando a ideia de inferioridade e subordinação do campo pela cidade (Guedes et al., 2015).

A Educação do Campo, neste sentido, é um conceito que não se limita a um campo fechado e ideológico, pois toma para si os ideários dos movimentos sociais do campo, das contradições sociais de exclusão, das desigualdades econômicas, da luta desigual pela terra,

² Este documento constitui-se como o marco legal inaugural da Educação do Campo, publicado e em vigor desde 2002, uma vez que preenche as lacunas deixadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ao tratar dos fundamentos, das diretrizes e das bases da educação camponesa, orientando-se às dinâmicas e às especificidades dos habitantes das zonas rurais brasileiras. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

entre outros (Jesus, 2004). Assim, definir Educação do Campo é entendê-la dentro de seu espectro amplo de significados. Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo está forjada na esteira de três referências pedagógicas: o pensamento pedagógico socialista³, que defende o trabalho como expoente educativo que se relaciona com a produção do saber a partir das vivências sociais, culturais, ambientais e econômicas dos sujeitos em formação; a pedagogia do oprimido⁴, que busca equilíbrio entre conscientização e emancipação da classe subalternizada, por meio de ações educativas que protagoniza a história e condição de vida dos estudantes camponeses; a pedagogia do movimento⁵, que reconhece a luta de classe como ferramenta para construção do saber. Para Santos (2013, p. 127), “as experiências educativas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais, tendo como base a relevância da educação não formal no processo educativo, também são base, na pedagogia do movimento”. Nessa ótica, os docentes do campo vão se apropriando da certeza de que a formação do sujeito está para além do apenas ensinar a ler e a escrever, mas o processo faz parte de uma dinâmica social, cultural e criadora que de forma dinâmica molda suas práticas cotidianamente.

Segundo Beltrame & Sousa (2020, p. 34), “os movimentos sociais emergiram no contexto social e político brasileiro com uma forte capacidade organizativa e mobilizadora”. Impulsionada pela luta destes movimentos, a Educação do Campo passou a conquistar espaços para debates e conquistas de direitos por políticas públicas direcionadas a educação dos povos do campo. Nas últimas décadas a Educação do Campo vem adquirindo importantes ferramentas de fortalecimento do direito dos sujeitos do campo a uma educação camponesa, como orienta o próprio entendimento do conceito de Educação do Campo que dialoga com as pedagogias contra hegemônicas, ou seja, aquelas “que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando a instaurar uma nova forma de sociedade”, tais como: Pedagogia Libertadora, Educação Popular, Pedagogia Socialista, Libertária, Comunista, Histórico-crítica, entre outras (Saviani, 2008, p. 170).

Dentre as ferramentas de direito conquistadas pelo movimento nacional da Educação do Campo, denominado “Por uma Educação do Campo” (Caldart, 2004), citamos as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOBEC) de 2002; o Parecer nº 1/2006 que compreende os dias de alternância como letivos; e o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Molina & Freitas, 2011).

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO (DOBEC)

Conforme constou no Parecer n. 36, aprovado em 4 de dezembro de 2001, de autoria conjunta do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) – ambas as entidades pertencentes ao Ministério da Educação (MEC) –, a Educação do Campo se constitui enquanto uma modalidade educacional específica, que mesmo integrando à Educação

3 A pedagogia socialista buscava uma nova forma de organização do trabalho pedagógico com vista à emancipação humana. Pode-se afirmar que o desenvolvimento da Pedagogia Socialista teve seu embrião a partir das posições dos chamados “socialistas utópicos”, Fourier e Robert Owen (especialmente este último), que estavam interessados em promover reformas educacionais na sociedade e por isso disseminavam as ideias da necessidade de um de oferta da educação para a classe trabalhadora (Abreu; Lima, 2013, p. 121-122).

4 A pedagogia do oprimido constitui-se na interação entre a invasão cultural, que leva à imersão da consciência, e o processo de investigação dos temas-geradores que leva, à emersão da consciência oprimida. Em suma, a pedagogia do oprimido move-se na oposição entre os polos constituídos pela imersão e pela emersão das consciências (Ramalho, 2022, p. 4).

5 Trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem – terra enraizando-os em uma coletividade forte, e pondo-os em movimento na luta pela sua própria humanidade (Caldart, 2001, p.16).

Básica, possui uma natureza singular, logo, depende de um modelo de organização e de diretrizes pedagógicas alinhadas às especificidades do contexto rural e do público-alvo atendido.

Parafraseando Raymond Williams (1989), o Parecer de 2001⁶ reafirmou a importância da interação dos seres humanos com as diversas atividades ligadas ao meio rural, ressaltando, particularmente, a produção agrícola e agropastoril enquanto essenciais para nossa subsistência. Logo, é possível perceber que o campo é visto como um ambiente singular, contudo, também é relacionado à sua capacidade produtiva, além de ser visto como a gênese da cidade. Com base nessas considerações, problematizamos que o projeto de educação rural não se desvinculou, enquanto uma modalidade educacional, dos interesses do agronegócio e do contexto urbano⁷. Assim, utilizando as ideias de Marx & Engels (2002) que esclarece o entendimento sobre a dominação de classes para se compreender, dentro de uma perspectiva hegemônica, qual é o papel da escola no sistema social na formação de ideais acerca do controle do mercado de trabalho. “Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes: em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante” (Marx & Engels, 2002, p.48).

O Parecer de 2001 foi o primeiro marco legal referente a necessidade e obrigatoriedade do estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a oferta da Educação do Campo pelas entidades federativas. O documento é composto por 15 artigos, em que foram fixadas disposições gerais, que mais tarde foram traduzidas em princípios, diretrizes pedagógicas e leis. O resultado disso foi a aprovação da Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, responsável por instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Acreditamos adequado não apresentarmos na íntegra os 16 artigos, seus diversos incisos e parágrafos, dada a extensão dos dispositivos, contudo, julgamos adequado discutirmos alguns dos itens, sobretudo, aqueles que se referem à natureza das escolas rurais e dos discentes, aos princípios orientadores da Educação do Campo, às obrigações do Estado e de seus entes federados, e especificidades dos projetos educacionais que devem orientar o ensino e aprendizado dos camponeses.

No tocante à natureza das escolas rurais, o Art. 2, em seu parágrafo único definiu a escola do campo como sendo uma instituição que se vincula às características próprias de sua realidade local, onde os educandos possuem saberes próprios, ancorados em suas memórias coletivas, nos modos de viverem a passagem do tempo e nas técnicas que utilizam para manusear os recursos naturais disponíveis. Assim, a natureza dessas unidades varia, sempre a depender da localidade e dos hábitos que são socializados e constituídos ao longo do tempo, transmitidos, especialmente, no contexto familiar, coletivo e grupal (Brasil, 2022).

Dentre os princípios basilares, dos quais devem compor a Educação do Campo, encontram-se: o exercício pleno da cidadania, a justiça social, a solidariedade, o diálogo entre todos (camponeses e cidadãos), universalização da Educação Básica e dos saberes científicos e

6 No trecho citado no Parecer n. 36/2001, encontra-se recortada a seguinte consideração “na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade...” (WILLIAMS, 1989 *apud* BRASIL, 2001, p. 1).

7 Corroboramos com Eça, Oliveira e Rodrigues (2022) em suas considerações sobre as especificidades inerentes à Educação do Campo, cuja existência não se constitui apenas enquanto uma modalidade de ensino integrante da Educação Básica, mas constitui-se também enquanto uma Política Pública Educacional, de natureza jurídica, responsável por promover a reparação histórica do processo de marginalização e exclusão de diversos grupos, dentre eles os camponeses, do sistema de educação. Concordamos, ainda de acordo com os pesquisadores, que a marginalização e exclusão, foi um projeto político orquestrado pelas elites econômicas e políticas, responsável por acentuar as desigualdades no país.

tecnológicos e a capacitação ao mundo do trabalho. Sobre este último princípio, o Art. 4 estabeleceu que:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (Brasil, 2002, p. 1).

Depreendemos a partir do supracitado dispositivo jurídico, que, mesmo tratando da Educação do Campo como sendo um projeto educacional de reparação histórica da marginalização e da exclusão dos camponeses, a referida Resolução de 2002 evidenciou os anseios políticos e sociais de direcionar à modalidade de ensino aos interesses mercadológicos, cuja orientação é a formação de trabalhadores capacitados para as novas dinâmicas e técnicas de produção do capital.

Ademais, o marco legal de 2002, responsável pela criação das diretrizes operacionais, estabeleceu os deveres e os responsáveis pela condução, organização e manutenção das unidades educacionais em funcionamento nas áreas rurais. De acordo com o documento o Poder Público – entendido como uma entidade de força maior – tem o compromisso não apenas de ofertar a modalidade e manter em exercício as unidades escolares, como zelar pela sua criação, adequação e conservação. Neste caso, definiu ser de responsabilidade do Poder Público fiscalizar o cumprimento das Diretrizes Operacionais, havendo o risco de responsabilização jurídica das entidades responsáveis que não cumprirem devidamente o que ficou estabelecido em lei, resoluções e pareceres.

No que se refere à definição do Poder Público, este é constituído por todos os entes federados, sendo eles a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, encarregados pela oferta das diversas modalidades de ensino da Educação Básica, definidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394 de 1996, onde ficou fixada a tutela da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) aos municípios brasileiros⁸, através de seus órgãos, secretarias e conselhos. Todavia, por considerar as especificidades da Educação do Campo, a Resolução de 2002 preconizou o estabelecimento de parcerias entre os municípios com os demais entes federativos, a fim de que a qualidade da educação acompanhasse as metas e os resultados alcançados pelas unidades situadas nas áreas urbanas. Por fim, ainda no que tange às responsabilidades, ficou determinado que os recursos para manutenção das unidades rurais deveriam contar com os capitais provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), aprovado em 2007, cujas disposições jurídicas têm sido constantemente alteradas,

⁸ Em seu estudo sobre o contexto educacional conquistense, especificamente, no que se refere ao cumprimento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, Luciene Rocha Silva (2017) considerou que os órgãos locais responsáveis pela organização e manutenção das unidades rurais, no período de 2010 a 2017, não cumpriram os dispositivos legais e, portanto, comprometeram de modo negativo a oferta de uma educação integral e de qualidade. Segundo a pesquisadora, além do baixo investimento público em expansão, melhoria e conservação das unidades escolares, tendo sido observado uma retração do número de escolas em funcionamento, no contexto conquistense foi observado o estabelecimento de um calendário escolar padrão – tanto para as unidades rurais quanto para as escolas urbanas –; houve também o estabelecimento de currículos escolares que não respeitavam as especificidades locais onde situavam as unidades e não incluíam em seu conjunto os saberes próprios dos educandos, seus anseios formativos e seus elementos identitários; o transporte escolar ofertado não oferece condições adequadas, sendo, em algumas localidades inexistente e/ou insuficiente, de modo que as famílias são obrigadas a proverem recursos ou se encarregarem do transporte de seus filhos e/ou dependentes; além, de apresentar uma disparidade no rendimento dos camponeses em comparação aos estudantes da zona urbana, em decorrência do descaso público em garantir condições justas, igualitárias e adequadas para a permanência e progressão formativa.

à mercê dos interesses políticos e ideológicos dos grupos que ascendem aos poderes legislativos e executivos.

Por fim, mas não menos importante, a Resolução n.1/2002 tratou de orientar sobre a necessidade da elaboração de projetos educacionais específicos, à luz das características locais, dos anseios formativos dos educandos do campo e do respeito aos seus conjuntos de saberes, identidades e hábitos culturais. Acerca desta diretriz operacional, o documento considerou que os projetos institucionais devem primar pelo trabalho compartilhado; pela criação de espaços onde sejam possíveis a interação entre investigação, experiências e estudos, a fim de alcançar “[...] o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (Brasil, 2002, p. 1); pela promoção da progressão formativa dos discentes; pelo respeito das datas comemorativas; pelo respeito à diversidade, como princípio transversal das interações entre docente/discente, docente/sociedade, discentes e discentes/sociedade; pelo estabelecimento de condições para a formação continuada dos educadores, de modo a se adequarem aos métodos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação do Campo.

Consideramos o marco legal de 2002, um dos dispositivos jurídicos fundantes da organização da Educação do Campo, que representa avanços importantes para a modalidade educacional, especialmente, pelo estabelecimento das Diretrizes Operacionais, em particular, por ter sido responsável pela delimitação da natureza das unidades inseridas no campo, dos princípios básicos, da responsabilidade das entidades e pelo respeito aos aspectos culturais e identitários na criação dos projetos institucionais. Todavia, diversos pareceres subsequentes apontaram a necessidade de adequações e acréscimos das Diretrizes Operacionais, cujo resultado foi a aprovação da Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, em que foram estabelecidas Diretrizes Operacionais complementares.

Novamente, não realizaremos a apresentação e análises dos dispositivos jurídicos que integram o documento supracitado, cujo conjunto é composto por 12 artigos e seus incisos e parágrafos. Nem mesmo trataremos detidamente de seu conteúdo, conforme realizamos anteriormente, contudo, em comparação ao marco de 2002, a Resolução de 2008 enfatiza a “qualidade” da educação como sendo um princípio orientador das Diretrizes Operacionais, sem grandes alterações do que havia sido estabelecido anteriormente. Dentre as “novidades” trazidas, estabelece a possibilidade de a Educação do Campo ser organizada em multisséries, a depender sempre das condições estruturais das unidades escolares e do número de discentes matriculados.

Ademais, a Resolução n. 2/2008 responsabilizou a entidade federativa encarregada pela oferta do ensino de prover materiais didáticos adequados, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto aos discentes. Ainda no que se refere às obrigações, ficou estabelecido que os municípios deverão garantir transporte escolar, em condições adequadas aos discentes, tanto para ir à unidade quanto para retornar aos seus domicílios, a fim de que seja mantida a permanência escolar e para que os discentes tenham condições adequadas para prosseguirem em suas jornadas formativas.

No ano de 2010, foi aprovada a Resolução n. 4, responsável por instituir as diretrizes curriculares gerais para a Educação do Campo, com relevo ao trabalho pedagógico, à definição dos conteúdos curriculares e à organização do calendário escolar, a luz dos regimes de produção agrícola. No tocante a este dispositivo jurídico, seu conteúdo versou sobre o conjunto de temas, saberes e métodos de ensino e aprendizagem que melhor se adequam à modalidade de ensino. Mesmo considerando sua importância, enquanto um marco importante na diferenciação da escola do campo em comparação às demais unidades, particularmente, as que se encontram inseridas nas áreas urbanas, optamos em reservar sua análise para as investigações posteriores, em que nos dedicaremos ao estudo dos saberes e técnicas pedagógicas em uso na Educação do Campo, uma vez que em seu conjunto as ênfases recaíram sobre o currículo e as metodologias de ensino e aprendizagem que mais se adequam à educação em contexto rural.

Logo, o conteúdo da Resolução n. 4/2010 não dispõe sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, sendo, por isso, dispensável sua análise neste momento. Entretanto, reconhecemos no marco legal de 2010 um avanço salutar no que se refere à esta modalidade de ensino, ao trazer à baila a necessidade da construção de projetos políticos pedagógicos e currículos, em conformidade com os interesses formativos dos educandos e das características que compõem as localidades onde se inserem as unidades escolares. Além disso, podemos citar os Art. 20, 35 e 36, que entre outras coisas, enfatizam o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários como um

princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar.

No contexto mais recente foi aprovada a Resolução n. 1, em 16 de agosto de 2023, versando sobre as diretrizes curriculares da pedagogia da alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Este último marco legal representa um passo importante, tanto no processo de universalização da educação básica no contexto rural quanto na criação de condições para a progressão formativa dos camponeses, em prol de suas inserções no Ensino Superior. O referido documento em no capítulo III, vai definir a Pedagogia da Alternância como Plano de Formação e organização curricular que articula conteúdos vivenciais em temas contextualizados geradores e conteúdos de formação geral e específica, ou seja, a formação estará ligada à valorização identitária dos estudantes.

Consideramos que esse projeto educacional em vigor, destinado à Educação do Campo, Quilombola e Indígena representa um avanço importante no processo de promoção da justiça social e da inclusão dos grupos sociais, historicamente marginalizados e excluídos do sistema educacional, cuja compreensão e análise deverão ser feitas em estudos futuros.

No quadro geral, observamos que nos últimos 20 anos a Educação do Campo tem passado por transformações significativas, cuja principal mudança foi a instituição das Diretrizes Operacionais, estabelecidas a partir de Resoluções, a exemplo das aqui analisadas, a saber, aquelas trazidas à baila em 2002 e 2008. Ambos marcos legais foram responsáveis por determinar a natureza específica da escola do campo e de seu público-alvo, definir os princípios orientadores da modalidade, determinar os entes federativos responsáveis e os fundos de onde seriam destinados os recursos públicos para a sua manutenção, e por criar as condições adequadas para o desenvolvimento de projetos institucionais, à luz das características locais, das identidades dos camponeses e dos hábitos culturais que fazem parte do viver no campo.

AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (DMEC)

A invisibilidade histórica dos sujeitos do campo e sua taxação de povos inferiores, acentua a exclusão, a miséria, e, estes são fatores que exigem políticas públicas e normativas para o enfrentamento e reconhecimento dos camponeses dentro de suas vivências. No Brasil, percebe-se uma contradição entre esse potencial humano e diversidade social, cultural e econômica existente no campo, onde, por um lado existe excessiva possibilidades de produção de vida; do outro, um sistema que exclui, inferioriza e empobrece os protagonistas dessa produção, os camponeses.

Entre as contradições da sociedade brasileira, ressaltamos a situação agrária, que, como diz Martins (2000, p. 98-99):

[...] tem a sua própria temporalidade, que não é o 'tempo' de um governo. Ela não é uma questão monolítica e invariante: em diferentes sociedades, e na nossa também, surge em circunstâncias históricas determinadas e passa a integrar o elenco de contradições, dilemas, tensões que mediatizam a dinâmica social e, nela, a dinâmica política.

Neste sentido, a questão agrária é constitutiva de um tempo que originou a formação da estrutura social, e dentro desta perspectiva, também se constituiu nos primeiros passos da Educação do Campo, haja vista, que a educação para os camponeses só veio pela necessidade de instrução aos filhos dos trabalhadores. Assim, "a questão agrária está no centro do processo constitutivo do Estado republicano e oligárquico no Brasil, assim como a questão da escravidão estava nas próprias raízes do Estado monárquico no Brasil imperial" (Martins, 1994, p. 101).

O Brasil sendo um país agrário, com a revolução industrial, muitos trabalhadores migraram para os grandes centros, então, com a tentativa de controlar o êxodo rural, o campo

passou a viver o ruralismo pedagógico⁹, instituindo, assim, um modelo de escola normal rural que

[...]prepara-se assim, pela educação, o reativo contra o êxodo histórico fixando o indivíduo, ensinando-lhe a arrancar da terra o seu sustento e a riqueza do nordeste futuro[...]escola que pressupõe a nossa breve prosperidade econômica, centro de uma terra “redenta” pelo trabalho do campo [...] (Souza, 1934, p.72, grifo do autor).

O ruralismo pedagógico, tensionava o ensino numa perspectiva mais coletiva e solidária, mas ainda “deixava lacunas nos âmbitos social, econômico e cultural dos estudantes das escolas do campo” (Rodrigues, 2022, p.72). Dentro desta perspectiva, a Educação do Campo tem se evidenciado nos espaços políticos, sociais e acadêmicos na atual conjuntura, numa busca contra hegemônica de políticas públicas que valorizem o campo nos âmbitos social, cultural, ambiental e econômico.

É certo que após a revolução industrial, à época, a educação para os povos do campo vem conquistando espaços nas normativas, sobretudo, do ponto de vista de direito. Entretanto, entendemos que é preciso dar um direcionamento para que as leis sejam cumpridas efetivamente de modo a inserir os sujeitos do campo como protagonistas de sua formação. Assim, para além do art. 205 da Constituição Federal, Art.28 da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, entre outras Leis, Normativas e Resoluções, Eça et al (2022, p. 11), afirmam que:

[...] as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, representam um avanço bastante significativo em termos de educação, e pela primeira vez na história da educação brasileira é produzido um documento oficial que se propõe a orientar e organizar de forma legal as escolas do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (DOBEC) é um documento orientador a nível nacional para as escolas que atendem alunos das áreas rurais. A partir das orientações das DOBEC, estão sendo construídas nas redes municipais, as Diretrizes Municipais para a Educação do Campo (DMEC), com ênfase em orientações que expressam o conjunto de esforços de toda a comunidade escolar, representantes de movimentos sociais e civis na construção de uma normativa para toda a rede pública municipal. Trata-se de registros oficiais feitos não apenas para a orientação do ensino nas escolas do campo, mas é construído com a participação efetiva dos protagonistas deste processo, os indivíduos que formam, vivem e produzem no campo.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino de amplo significado e extensão, que exige dos sistemas de ensino discussão alargada e coletiva acerca da formação dos sujeitos do campo, pois o reconhecimento dos camponeses permeia sua formação e “sua valorização no que diz respeito à ambiência, espaço, tempo e modelo de currículo específico, que mobilize o desenvolvimento das atividades camponesas abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável” (Eça et al, 2022, p. 11) .

Além disso, a Educação do Campo contante no documento orientador DMEC deve se contrapor aos ideais neoliberais e segregadores, pois, conforme Simões (2009), trata-se de uma concepção de educação que se opõe à lógica educacional hegemônica que se instalou no Brasil desde 1917, quando a migração rural e urbana se mostrou um problema, tendo que contê-la com propostas educacionais que mais excluía que respeitava e reconhecia os camponeses como produtores de vida e conhecimento.

9 O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia (NETO, 2016, p.15).

METODOLOGIA

O trabalho científico exige que a pesquisa passe por procedimentos e instrumentos ilibados capazes de validá-la (Rodrigues, 2022). Neste sentido, assumimos a pesquisa como qualitativa, que para Denzin & Lincoln (2006), trata-se de uma abordagem que envolve situações que comungam com a interpretação do mundo, que dá significados a situações cotidianas promovendo a compreensão real dos eventos trazidos pela pesquisa.

Como procedimento metodológico, utilizamos a análise dos dados colhidos por meio dos municípios baianos inscritos no Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo, no ano de 2022. Esses dados foram expressos em planilhas do *google forms*, preenchidos pelos cursistas no ato da inscrição entre março e abril de 2022. Para a produção e estudo dos dados, utilizamos a análise documental. O documento observado foi o relatório técnico¹⁰ produzido ao final da formação em 2022 pelos coordenadores territoriais que orientaram a construção/reelaboração das DMEC. A coleta dos dados foi possível mediante a adesão e inscrição de cursistas pertencentes aos 7 (sete) TI do estado da Bahia no Programa de Formação continuada de educadores do campo- Formacampo, a saber: o Sudoeste Baiano; o Vale do Jequiricá; Velho Chico; Médio Sudoeste; Médio Rio de Contas; Litoral Sul e Sertão Produtivo baiano.

Neste estudo, buscamos entender território sob a ótica de Boaventura (2009): “[...] o território não é apenas a terra agrícola, mas é a raiz mesma da sua identidade cultural” (p.171). Justamente nesta perspectiva de entender o território como resultante da produção de vida social e cultural dos sujeitos que ocupam esses espaços, que o estado da Bahia se dividiu em 27 Territórios de Identidade. É importante salientar que no ano de 2022, o programa Formacampo alcançou 187 municípios dos 27 territórios e obteve 10.912 inscritos.

A formação que orientou a construção do documento foi realizada por meio de lives¹¹ no *youtube* e encontros quinzenais pelo *Google Meet*. Os cursistas realizavam atividades assíncronas e assinavam a lista de presença no momento das lives e encontros *on-line*. A cada encontro e live, se discutia temáticas importantes para a construção ou (re) elaboração do documento, bem como dialogava sobre as partes que o compunham. Os materiais discutidos nos encontros têm como hospedeiro o site do grupo de estudos GPEMDECC da Universidade Estadual da Bahia¹².

A formação contou com 59 coordenadores municipais; eles foram responsáveis por passar as orientações aos cursistas a respeito das datas das formações, encontros formativos sobre as lives assistidas a nível municipal, discussão das atividades propostas e entrega dos certificados; 42 representantes de Conselhos Municipais de Educação, estes comandavam a organização do documento e as escutas sensíveis nas comunidades escolares, e 26 membros de comitês formados nos municípios para atuarem junto aos Conselhos Municipais de Educação na organização da DMEC.

De posse de todas essas informações, elencamos os dados, analisamos e discutimos, transportando-os de forma descritiva argumentativa na pesquisa que ora apresentamos.

10 Disponível em: [Relatório-Educação-do-campo-Grupo-1.pdf \(uesb.br\)](#).

11 Para maiores informações acesse : [FORMACAMPO 2022 – Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade \(uesb.br\)](#) e [\(375\) LIVE 175: Diretrizes Nacionais de Educação do Campo: O que fazer no contexto municipal?! - YouTube](#)

12 Site hospedeiro dos materiais de formação para a (re) elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=1369

RESULTADOS E DISCUSSÕES

(Re) elaboração das diretrizes municipais da educação do campo em municípios baianos dos territórios de identidade atendidos pelo formacampo

Como resultado da proposta do formacampo para 2022, pontuamos como segue tabela 1, a logística da formação ofertada. É importante salientar que toda ação surgiu de um planejamento pensado a partir de diálogos com os membros do grupo de estudos GEPEMDECC e representantes das universidades e órgãos parceiros, no período de janeiro a julho de 2022.

Tabela 1. Agenda das formações para orientação na (re) elaboração das DMEC

Mês	Data	Ação	Formadores
Agosto	18/08	Levantamento dos dispositivos legais a nível nacional e local.	Membros do GEPEMDECC ¹³
	31/08	Diálogos sobre a Educação Básica Do/No Campo	
Mês	Data	Ação	Formadores
Setembro	09/09	Reflexão sobre a Organização do Trabalho Escolar: Gestão educacional Formação continuada; O processo de avaliação; Projeto Político Pedagógico;	Membros do GEPEMDECC
	28/09	Organização Curricular da Educação Do/No Campo: Currículo: concepção; as classes multianos, multietapas ou multisseriadas; Estrutura Curricular da Escola; Trabalho; Sustentabilidade; Educação Ambiental; Agroecologia; Cultura; Juventudes; Movimentos Sociais e Sexualidade	
Outubro	07/10	Educação para a diversidade: direitos humanos: o exercício da cidadania; relações étnico-raciais; povos indígenas e quilombolas. Recursos financeiros e o financiamento para a educação do/no campo	Membros do GEPEMDECC
	21/10		
Novembro	Não consta a data	Orientações sobre o encaminhamento do documento ao Conselho Municipal de Educação	Membros do GEPEMDECC
Dezembro	12 e 13 /12	Seminário dos trabalhos realizados pelos Territórios de Identidade da Bahia. Encontro presencial	Membros do GEPEMDECC

Notas: elaborado pelas autoras conforme relatório técnico de pesquisa, disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=1369. Acesso em 12 de out. de 2023.

13 Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC, possui cerca de 75 membros: mestrandos, mestres, doutorandos e doutores, sob a coordenação da professora doutora Arlete Ramos dos Santos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Diante do posto na tabela, observa-se que a construção das DMEC, é fundamentada em temas que buscam superar o modelo tradicional, buscando estabelecer um modelo de ensino que priorize os sujeitos do campo (Caldart, 2004). Os diálogos propostos nas formações, proporcionam, sobretudo, a consciência de que o campo não pode ser visto como um lugar do atraso, organizado conforme interesses capitalistas predominantes (Santos, 2013).

Cada etapa apresentada na tabela¹, foi aplicada por períodos, agendados¹⁴ previamente e realizados em reuniões via *google meet*. Discutia-se as ações¹⁵, abria-se o chat de diálogos para elucidação de dúvidas dos municípios participantes, e, nesta esteira de modelos contra hegemônicos, pontuamos o método de Freire (1960) que “[...] revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos” (Leite, 1999, p. 43). A construção das DMEC, neste sentido, pode contribuir para a implementação da Educação do Campo, uma vez que esta deve ser pensada sob a ótica dos sujeitos envolvidos neste processo, provendo um processo de visibilização de suas culturas e vivências. Diante de tais possibilidades de transformação, podemos afirmar que os municípios já observam a Educação do Campo como uma modalidade que precisa ser pensada de forma diferenciada, em contramão aos moldes verticalizados da Educação Rural.

É importante reforçar que 187 municípios fizeram adesão ao Formacampo em 2022, destes, 59 municípios optaram por (re) elaborarem as DMEC. Esses municípios que optaram pelas Diretrizes, fazem parte dos sete TI mencionados anteriormente, a saber: Sudoeste Baiano; Vale do Jequiricá; Velho Chico; Médio Sudoeste; Médio Rio de Contas; Litoral Sul e Sertão Produtivo baiano. Como consta em relatório técnico¹⁶, para a participação na escrita do documento, contamos com 128 cursistas inscritos: professores, coordenadores, gestores, membros do Conselho Municipal de Educação e membros de comitês, conduzidos por listagens de presenças em todas as reuniões. Esse coletivo participou ativamente dos diálogos sobre a Educação do Campo e seus desafios teóricos-metodológicos nos contextos de sala de aula.

Neste sentido, não podemos olvidar que por muito tempo se imaginou que a formação inicial abarcava as necessidades que o docente enfrenta para exercer seu ofício. Entretanto, a Educação do Campo na esteira da história, vem conquistando espaços que exigem cada vez mais do docente mudança, principalmente, no trabalho pedagógico oferecido aos estudantes camponeses.

Nessa senda, a construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo mobiliza, do ponto de vista do conhecimento, não só os docentes, como toda a comunidade escolar, incluindo membros do Conselho Municipal de Educação e pessoas da sociedade civil, como por exemplo, pessoas de movimentos sociais e de associações envolvidas em contexto campesino. Este último, compunha a comissão especial para (re) elaboração do documento. Todo este coletivo se envolve na construção do documento de maneira a refletir as ações e contribuir com a visibilidade dos interesses dos sujeitos do campo. Na tabela 2, elencamos a quantidade de representantes destes segmentos citados anteriormente, que foram mobilizados para ajudar na (re) elaboração das DMEC dos municípios dos sete TI da Bahia.

¹⁴ Os agendamentos se encontram no site hospedeiro do GEPEDMECC/FORMACAMPO http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=1369

¹⁵ As ações constam na tabela 1.

¹⁶ Disponível em: Fonte: elaborado pelas autoras conforme relatório técnico de pesquisa, disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=1369. Acesso em 12 de out. de 2023. e IBGE, 2023.

Tabela 2. Quantidade de participantes nos segmentos responsáveis pela construção das DMEC

Segmento	Quantidade de pessoas	Função
Coordenadores Municipais	60	Passar os informes para os cursistas e Comissão de (re)elaboração das DMEC
Conselho Municipal de Educação	42	Organizar a comissão e emitir parecer ao final da escrita do documento
Comissão	26	Realizar as escutas sensíveis, escrever o documento.
Total	128	

Notas: elaborado pelas autoras conforme relatório técnico de pesquisa, disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=1369. Acesso em 12 de out. de 2023.

É certo que o trabalho destes segmentos foi necessário, visto que a formação era ofertada no formato *on-line*, e os avisos, os encontros para debates, realização de atividades, tornara inviável para os formadores, dada a distância e a quantidade de cursistas atendidos. Por outro lado, os coordenadores municipais, o Conselho Municipal de Educação e a própria comissão, teve papel importante, principalmente, ao assegurar a não desistência da formação, pelos professores cursistas. A permanência do docente numa formação continuada é desafiadora, pois, segundo Gatti (2009), o insucesso dos programas de formação continuada está ligado a fatores como a falta de continuidade dos programas, por mudanças no cenário político, e, também, pela falta de reconhecimento ao trabalho do professor em termos de condições favoráveis de trabalho e salários dignos.

Pontuamos a participação dos cursistas nos seis (6) encontros formativos para as DMEC. É importante lembrar que todos os encontros foram realizados às 19 horas: o 1º encontro foi para passar a agenda da formação e pontuar a contextualização das DMEC, neste caso, ainda não havia a divisão entre os municípios que iam optar pelas DMEC, assim, o encontro foi aberto a todos os inscritos, sendo necessário, pelo volume de pessoas, fazer uma live pelo canal do GEPEMDECC¹⁷. O 1º encontro contamos com a visualização de 700 inscritos; O 2º encontro, tratou sobre a Educação Básica do/no Campo, ocorrido pela plataforma Google Meet, contou com 125 cursistas presentes *on-line*, ausência de 3 cursistas; O 3º encontro, buscou apresentar elementos que compunham a organização escolar desde sua organização constitutiva aos aspectos pedagógicos, o qual teve 64 participantes e 64 faltosos. O 4º encontro debateu sobre a organização curricular da Educação do/no Campo e contou com 104 presenças de cursistas *on-line*, ao passo que 64 faltaram. O 5º encontro abriu o diálogo sobre Educação para a Diversidade, contou com 76 participantes, com uma demanda de 52 faltosos. No 6º e último encontro, discutiu os Recursos Financeiros e Financiamentos da Educação do/no Campo, estiveram presentes *on-line* 104 cursistas e 24 faltosos.

Em termos gerais, percebe -se que os docentes do campo viram um novo espaço de conhecimento, que dentro da proposta da Educação do Campo, aspira mudança em suas práxis. Corroborando com esta questão, Monteiro & Giovani (2000) afirmam que é preciso atenção e cuidado na oferta de formação continuada, pois as propostas favoráveis são as estratégias que privilegiam a voz dos professores e a sua participação reflexiva dentro de seu contexto de vivências. Talvez este seja o motivo do Formacampo ter alcançado tantos adeptos, já que é um programa que defende a Educação do Campo feita a partir das aspirações dos sujeitos em formação.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=36pSOAAaITo>

Em verdade, ainda que o programa tenha trazido aos cursistas um manancial de conhecimentos e oportunidades reflexivas para transformação social, não podemos afirmar que todos os municípios conseguiram finalizar a construção do documento, mas podemos trazer um panorama de quantos municípios conseguiram sair da inércia e se movimentaram na busca de novas formas de pensar e ofertar uma Educação do Campo diferenciada por meio de ações que protagonizam a classe trabalhadora.

Assim, na tabela 3, dos 59 municípios que optaram pela (re)elaboração das DMEC, demonstramos um panorama da quantidade de municípios que conseguiram finalizar ou apenas começar a construção das DMEC no ano de 2022.

Tabela 3. Panorama da quantidade de municípios quanto à ação de (re) elaboração das DMEC.

Nº de municípios que desistiram do Formacampo	Nº de municípios que terminaram as DMEC em 2022	Nº de municípios que assumiram terminar as DMEC em 2023	Nº de municípios que não iniciaram a escrita das DMEC
14	19	22	04

Notas: Fonte: elaborado pelas autoras conforme relatório técnico de pesquisa, disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=1369. Acesso em 12 de out. de 2023.

No contexto apresentado pelo quadro, chegamos à conclusão que o cenário promovido pelo Formacampo direcionou os municípios a construírem as DMEC, porque entenderam que as políticas educacionais do campo estão asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no tocante ao direito à educação dos sujeitos do campo, além do decreto 7. 352/2010, que define e orienta a Educação do Campo como modalidade. Deste modo, buscar conhecimento e refleti-lo pode contribuir para uma práxis qualificada, visando a garantia dos direitos sociais dos sujeitos em formação. Deste modo, apresentamos o teor do disposto no artigo 28 da LDB:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, Art. 28).

Assegura-se, portanto, que as DMEC são a concretização de direitos e a autonomia dos municípios de atender à lei, além de promover o estreitamento de laços entre os sujeitos em formação, e sua valorização enquanto pessoa que constrói conhecimento a partir da produção de vida. Todo esse movimento provocado pela política de formação do Programa Formacampo, possibilitou aos professores refletir a prática pedagógica numa perspectiva de práxis, de reflexão e atuação para transformar a realidade.

CONCLUSÃO

Em linhas gerais, a construção das DMEC sinaliza que é necessário atenção especial para as políticas que emergem da Educação do Campo, dada a urgência de se pensar a oferta dessa modalidade com perspectiva do reconhecimento dos sujeitos do campo em formação. Destaca-se nesse sentido, que tanto a formação continuada dos professores e professoras do campo, quanto a construção das DMEC, são políticas que retiram os sujeitos camponeses da invisibilidade e do projeto neoliberal de uma educação hegemônica e excludente.

Nesse passo, ao tentarmos responder de que forma o movimento de (re) elaboração das Diretrizes Municipais da Educação tem impactado na organização da Educação do Campo nos municípios baianos atendidos pelo Formacampo, entendemos que esse movimento do programa não só promoveu a formação continuada dos docentes, como impulsionou a Educação do Campo de qualidade nos municípios, uma vez que proporcionou olhares diferenciados dos coletivos das escolas para a modalidade, antes vista como uma extensão de ensino urbano.

Em contrapartida a esse modelo que subalterniza os sujeitos camponeses, o Formacampo trouxe por meio das formações e da (re) elaboração das diretrizes, uma proposta de ensino contra hegemônico, planejado e organizado com os sujeitos em formação, a partir de suas necessidades e desejos, respeitando suas especificidades culturais, sociais, ambientais e econômicas.

AGRADECIMENTOS: Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Vilma Áurea Rodrigues: concepção e desenho, contribuição na redação do artigo, interpretação e análise dos dados, aprovação final da versão a ser publicada; Maisa Rose Serra de Almeida: contribuição na redação do artigo, interpretação e análise dos dados, aprovação final da versão a ser publicada; Arlete Ramos dos Santos: contribuição na redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual, aprovação final da versão a ser publicada.

CONFLITOS DE INTERESSE: As autoras declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. (2007). Movimentos Sociais e o Conhecimento: uma relação tensa. In: II Seminário Nacional MST e a Pesquisa. *Cadernos do Iterra*, 7(14), 1-10.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html

Brasil. (2001). Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2008). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2010). Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. (2023). Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Brasília: Ministério da Educação.

Caldart, R.S. (2004). Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: Molina, M.C.; Jesus, S.M.S.A. Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma educação do campo" p. 13-52.

Caldart, R. S. (2001). Pedagogia do Movimento Sem Terra. Ed. Vozes. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>

Eça, A. C.; Oliveira, J. da S.; Rodrigues, V. Á. (2022). Educação do Campo: diretrizes municipais da Educação do Campo - DMEC. Vitória da Conquista: UESB.

Gatti, B. A.; Barreto, E. S. de S. (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC.

Guedes, A. C.; Silveira, P. R. C.; Santos, V. F. (2015). Da escola no campo à escola do campo: superando as velhas institucionalidades. In: Guimarães, G. M. et al. (Orgs.). O rural contemporâneo em debate: temas emergentes e novas institucionalidades. Ijuí: Ed. Unijuí.

Leite, S.C. (1999). Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez.

Martins, J. de S. (1994). O poder do atraso. Ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo, Hucitec.

Marx, K. (2002). Crítica do Programa Social-democrata de Gotha. In: Marx, Karl; Engels, Friedrich. Crítica da educação e do ensino: Introdução e notas de Roger D'Angleville. Lisboa, Portugal: Moraes:Editores. p. 88-91.

Monteiro, D. C.; Giovanni, (2000). Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: Marin, A. J. (Org.). Educação continuada. Campinas, São Paulo: Papirus, p.129-144.

Neto, L. B. (2016). Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/educacao-rural-no-brasil-do-ruralismo-pedagogico.pdf>

Rodrigues, V. A. (2022). O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras – Bahia: saberes e práticas docentes. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino, PPGEn(UESB).

Santos, A. R. dos. (2013). “Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso - UFMG/FaE, 2013. Disponível em: http://efaidnbmninnibpcajpcgclclefindmkaj/https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-97HJL8/1/tese_ vers o final .pdf

Santos, B. S. (2014). Democratizar o Espaço, democratizar o Território. Entrevista realizada por Susana Caló. *Educare, revista de Educação*, 9(17), 169-180.

Santos, R. C. de A. (2013). A Educação do Campo no estado do Rio de Janeiro: A experiência do PRONERA no Assentamento. Paz e Terra.

Saviani, D. (2008). A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados.

Severino, A. J. (2006). Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: Barbosa, Raquel L. L. (Org.). Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp.

Silva, L. R. (2017). A política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – PPGE/UESC. Ilhéus: UESC.

Simões, W. (2009). Comunidades Tradicionais de Faxinais e Gestão de Políticas Públicas Educacionais no Estado do Paraná: compreendendo territórios e territorialidades. Dissertação de Mestrado. UEPG. Paraná.

Souza, J. M. de. (1934). Por uma escola melhor. Relatório apresentado por ocasião do 6º congresso nacional de educação. Fortaleza-Ceará: imprensa oficial.

Recebido: 13 de setembro de 2023 | **Aceito:** 2 de novembro de 2023 | **Publicado:** 30 de dezembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.