UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Bom Jesus da Lapa — Bahia
2020

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.
Orientadora: Dr.ª Arlete Ramos dos Santos

Bom Jesus da Lapa — Bahia

2020

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientador)

_____

Dra. Maria Antônia de Souza - UPT (Examinadora externa)

_____

Dra. Leila Pio Mororó - UESB (Examinadora interna)

S579p

Silva, Cláudia Batista da.

Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). / Cláudia Batista da Silva, 2020.

207f.

Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa

de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 165 – 177.

1. Educação do campo. 2. Formação continuada - PAR. 3. Política de Formação da Educação Básica. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 371.42

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTO

Ao meu esposo, Edilson Santos, pelo apoio incondicional ao longo de todas as jornadas. Seu suporte foi fundamental, mais uma vez.

Às minhas filhas, Gabriela e Geovana, pelo incentivo constante em todas as minhas escolhas.

A minha orientadora Profª Drª Arlete Ramos, pelo esforço em acolher meus anseios e pela confiança depositada em mim desde a primeira etapa desta caminhada.

Á banca examinadora Profª Drª Maria Antônia de Souza e Profª Drª Leila Pio Mororó, por suas preciosas contribuições que serviram para o aperfeiçoamento desta dissertação.

A todos os professores com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas no mestrado.

Às minhas amigas companheiras de estrada nesta trajetória Solange Balisa e Tihara Rodrigues.

A todos que me apoiaram neste processo e em especial meu amigo Luiz Ricardo por me encorajar e fazer acreditar que seria possível; à Cintia Vieira pela paciência e palavras de incentivo; a Cristina Fernandes e Adson Silva pelo apoio, a minhas irmãs, a todos os amigos que são especiais em minha vida.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa (GEPEMDECC) que a cada estudo contribuíram com o meu crescimento enquanto pesquisadora.

Aos meus pais estiveram sempre comigo nesta caminhada.

Mulher negra
Que se orgulha da sua ancestralidade.
Neta de Luzia do quilombo do Ambrósio
e dos campesinos Francisco, Ana e Jovino.

Na escola, não teve "problemas",
mostrava-se inteligente o suficiente para suprir as necessidades dos privilegiados.
Mulher negra e sem privilégios,
que sonha, que luta e labuta.

Esta sou eu
Aroeira do meu sertão.
Mãe, professora , pesquisadora
Mulher negra
Resistente na luta.

Cláudia Batista

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo as Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores do Campo: uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e buscou pesquisar as políticas públicas para a formação continuada de professores do campo e sua efetividade, no que diz respeito ás contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR conjugadas com as prescrições da BNCC, frente à materialização da formação continuada de professores das escolas do campo de 04 municípios que fazem parte do Território de Identidade Velho Chico, na Bahia: Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sitio do Mato. Como subsídio ,os objetivos específicos pretenderam: i) identificar nas produções do conhecimento sobre as políticas de formação continuada para os professores do Campo no período de 2011 a 2020; ii) analisar as políticas de formação continuada propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular; iii) verificar nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sítio do Mato a efetividade das políticas instituídas pelo PAR para formação de professores do campo, tendo em vista as contradições da BNCC. A questão norteadora da pesquisa é: quais as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e sua efetividade, em relação às contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR e as prescrições da BNCC? O Estudo sustentou-se nas aproximações com o materialismo histórico e dialético, tendo como categorias a totalidade e a contradição. Constituíram referenciais neste trabalho Santos (2013; 2016; 2020), Caldart (2004; 2007), Molina (2009), Souza (2007; 2008; 2015; 2016), Silva e Curado (2018), Saviani (1999; 2012; 2016; 2020; 2021). Como base filosófica e epistemológica do Materialismo Histórico Dialético Karel Kosik (1976), Cheptulin (1982), Marx (2008), Konder (2008) como fundamento metodológico Triviños (2007) Ludke (1986). Os resultados demonstraram que os municípios efetivaram formações continuadas para os professores do campo com programas públicos e empresas privadas, de modo que prevaleceu o privado com financiamento na plataforma do PAR. Os pontos fortes das formações estão na prática como receita para sanar todos os problemas pontuais, com encaminhamentos para o ensino eficiente de um professor competente na formação de sujeitos aptos para competirem no mercado de trabalho. A contradição se apresenta na relação com as concepções de formação continuada para Educação do Campo, que orienta a reflexão sob a *práxis* educacional, a construção do conhecimento científico, dos saberes técnicos, éticos, culturais e políticos por meio das vivências e experiências do professor adquiridas na academia e no cotidiano de sua prática educativa, em oposição ao que está prescrito na BNCC, que propõe formação dos professores para ensinar a BNCC resumida em 10 competências gerais, com invisibilidade teórica, formação em serviço centrada na prática e nos resultados de avaliações externas, com proposta de mensurar e quantificar a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Continuada. PAR. Política de Formação da Educação Básica.

ABSTRACT

The present work has as object of study as Public Policies for the Continuing Education of Rural Teachers: A Reflection on the Contradictions of the Common National Curriculum Base (BNCC), which focused on researching how public policies for the continuing education of rural teachers and their effectiveness, with a view to the contradictions between the policies instituted by PAR combined with the requirements of the BNCC, against the materialization of the continuing education of teachers in rural schools in 04 municipalities that are part of the Velho Chico Identity Territory, in Bahia: Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga and Sítio do Mato. As a subsidy, the specific objectives are intended to: i) Identify knowledge productions as continuing education policies for rural teachers in the period from 2011 to 2020; ii) Analyze how continuing education policies proposed by the National Curriculum Guidelines and the Common National Curriculum Base; iii) Verify in the municipalities of Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga and Sítio do Mato the effectiveness of the policies instituted by PAR for training rural teachers, in view of the contradictions of the BNCC. The guiding question of the research is: What are the public policies for the continuing education of teachers and their effectiveness, with a view to the existing contradictions between the policies instituted by PAR combined with the prescriptions of the BNCC. The Study was supported by approximations with historical and dialectical materialism, having as categories totality and contradiction. The references in this work were Santos (2013, 2016, 2020), Caldart (2004, 2007), Molina (2009), Souza (2007, 2008, 2015, 2016), Curado (2018) Saviani (1999, 2012, 2016, 2020, 2021). As a philosophical and epistemological basis of Historical Dialectical Materialism Karel Kosik (1976), Cheptulin (1982), Marx (2008), Konder (2008) as a methodological foundation Triviños (2007) Ludke (1986). The results showed that the municipalities carried out ongoing training for field teachers with public programs and private companies, with private funding on the PAR platform prevailing. The strength of the training is in practice as a recipe to solve all specific problems, with referrals for the efficient teaching of a competent teacher in the training of people able to compete in the labor market. The contradiction is related to the concepts of continuing education for Rural Education, which guides a reflection on educational praxis, the construction of scientific knowledge, technical, ethical, cultural and political knowledge through the experiences and experiences of the teacher acquired. in the academy and not the daily life of their educational practice, contrary to those prescribed by BNCC, which proposes training to train teachers to teach BNCC summarized in 10 general skills, with theoretical invisibility, in-service training centered on practice and on the results of external criteria, with a proposal to measure and quantify learning.

Keywords: Continuing Education. Field Education. PAIR. Basic Education Training Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMESSERRA	Avaliação Municipal da Educação de Serra de Ramalho
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS-FUNDEB	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAQ – BA	Conselho Estadual das Comunidades e Associações Quilombolas do Estado da Bahia
CEFAPRO	Centro de Formação de Professores
CEFFAS	Centro Familiar de Formação por Alternância
CETA	Coordenação Estadual de Trabalhadores Acampados, Assentados e Quilombolas
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CRQ	Central Regional das Comunidades Quilombolas
DF	Distrito Federal
UEM	Universidade Estadual de Maringá
FETAG	Federações De Trabalhadores Na Agricultura
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FORMACAMPO	Programa Formação de professores do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FVC	Faculdade Vale do Cricaré

GEPEMDECC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da cidade
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBaiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MMM	Marcha Mundial das Mulheres
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD	Movimento dos Trabalhadores Desempregados
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA	Programa Escola Ativa
PEC/SR	Projeto Especial de Colonização e Reforma Agrária de Serra do Ramalho
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária
PPGed	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTDS	Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMEDC	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SINAFOR	Sistema Nacional de Formação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFN	Universidade Franciscana
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Pará - Curitiba

UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIALFA	Centro Universitário Alves Faria
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto
UTP	Universidade do Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa do Território de Identidade Velho Chico 37
Figura 2 — Vista aérea de Bom Jesus da Lapa e Lote empresarial Projeto Formoso 38
Figura 3 — Vista aérea de Paratinga e agricultura camponesa local. 39
Figura 4 — Vista aérea de Sitio do Mato 40
Figura 5 — Foto aérea de Serra do Ramalho 41
Figura 7 — Plano de Ações Articuladas 72
Figura 6 — Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011) 110
Figura 8 — Mapa Estratégico Organizado pela Projecta 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Instituições e participantes da pesquisa e seus pseudônimos. 44
Quadro 2 — Perfil dos Secretários de Educação..... 45
Quadro 3 — Documentos oficiais estudados para a pesquisa 49
Quadro 4 — Universidades com dissertações e teses publicadas pela CAPES/ BDTD/ PPGED 54
Quadro 5 — Grupo temático constituído com resultados das buscas no portal da CAPES, BDTD e PPGED/UESB..... 57
Quadro 6 - Marcos legais do PAR 69
Quadro 7 — "Questões Pontuais" integrantes do diagnóstico da situação educacional local . 73
Quadro 8 — Critérios subjacentes à pontuação do PAR..... 75
Quadro 9 — Ciclos de Ações do PAR 76
Quadro 10 — Formação continuada com epistemologia da prática e da práxis 84
Quadro 11 — Resistência às políticas negacionistas..... 97
Quadro 12 — Dimensões do conhecimento, da prática e do Engajamento Profissional da BNC-Formação Continuada 100
Quadro 13 — Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) 111
Quadro 14 — Formação inicial e continuada em Instituições e Universidades 116
Quadro 15 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Bom Jesus da Lapa 1200
Quadro 16 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Paratinga 1255
Quadro 17 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Sitio do Mato 1288
Quadro 18 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Serra do Ramalho 1311
Quadro 19 — Programas e Empresas públicas e privadas na oferta da formação continuada 138
Quadro 20 — Foco dado às formações continuadas dos professores do campo 146
Quadro 21 — Acepções sobre a formação continuada de professores do campo com fundamento na BNCC 149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Dados demográficos 35
Tabela 2 — Monitoramento do IDEB de 2007 a 2019..... 42
Tabela 3 — Matrículas da Educação Básica de 2011 a 2020..... 42
Tabela 4 — Número de Escolas no Campo e na Sede dos municípios de: Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sitio do Mato 43
Tabela 5 — Faixa etária dos professores do campo 46
Tabela 6 — Sexo Professores Participantes da Pesquisa 46
Tabela 7 — Formação dos professores pesquisados 48
Tabela 8 — Local de residência dos professores entrevistados 48
Tabela 9 — Forma de Ingresso na Escola dos professores entrevistados 48
Tabela 10 — Resultados das buscas no portal da CAPES, BDTD e PPGED/UESB..... 54
Tabela 11 — Tempo de Atuação na Escola do Campo..... 1566

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Percentual de funções docente com curso superior no âmbito da Educação Municipal do país (2020)..... 106
Gráfico 2 — Acesso à internet pelos professores na Bahia..... 113
Gráfico 3 — Políticas de Formação Continuada Enquanto Ação do PAR 1377

SUMÁRIO

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....28

1.1 A dialética.....28

1.2 Processos de categorização em construção.....32

1.3 Local e Contexto da pesquisa 34

1.4 Painel da Educação em Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Sitio do Mato e Paratinga 41

1.5 Participantes da Pesquisa 44

1.6 Instrumentos, procedimentos de coleta e análise de dados.....49

2 MAPEAMENTO DO CAMPO CIENTÍFICO 52

2.1 Estado da Arte 52

2.2 Pesquisa no banco de teses e dissertações CAPES, BDTD e PPGED/UESB primeiros resultados.....54

2.3 Formação Continuada de Professores e Educação do Campo 56

2.4 Considerações sobre a pesquisa.....63

3 PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS 65

3.1 O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua estrutura organizativa.....71

3.2 O PAR e a Formação Continuada de Professores do Campo 79

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PLANOS, DIRETRIZES E BNCC.....82

4.1 Formação continuada de professores do campo a partir da década de 1990: resistir ou adaptar-se?.....82

4.2 Políticas Educacionais para formação continuada de professores: diretrizes e encaminhamentos neoliberais.....90

4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum — BNC-Formação Continuada 92

4.4 Políticas de Formação Continuada na Resolução CNE/CP nº1/2020 e as prescrições da BNCC 98

4.5 Correlação da formação continuada dos professores do campo com a função social da escola, do professor e socioambiental da terra 102

4.6 Formação Continuada de Professores do Campo: qual é o saldo desta história?....105

5 CONTEXTO DE MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS DE BOM JESUS DA LAPA, PARATINGA, SÍTIO DO MATO E SERRA DO RAMALHO.....118

5.1 Protagonismo das Universidades Públicas, Institutos e Movimentos Sociais na Formação dos Professores do Campo.....119

5.2 Bom Jesus da Lapa 1200

5.3 Paratinga 1255

5.4 Sítio do Mato 1288

5.5 Serra do Ramalho 1311

5.6 Efetividade e contradições das políticas de formação continuada do professor do campo tendo em vista as prescrições da BNCC diante das percepções dos sujeitos participantes.....1366

5.7 Formação continuada dos professores do campo no âmbito do PAR: parceria entre público e privado 1377

5.8 Singularidade da formação continuada dos professores do campo 1455

5.9 Percepções dos professores em relação às prescrições da BNCC: consensos e dissensos.....1488

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....160

REFERÊNCIAS.....165

INTRODUÇÃO

O cenário da política educacional brasileira toma novos rumos na década de 1990. Acordos e compromissos tornam-se elementos centrais nas conferências internacionais, fortalecidos sob as orientações do Consenso de Washington, realizado em 1989, com indicações aos países da América Latina sobre a necessidade de alinhar as políticas econômicas do mercado mundial, consolidadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), para superação da crise capitalista. Tais indicações apontavam para a redução do Estado, como consequência, a diminuição de direitos.

No bojo da centralidade do capitalismo, novas categorias marcam a política educacional brasileira: financiamento, desburocratização, descentralização, qualidade, avaliação, centralização e competências que congregam centralidade política do fortalecimento da lógica neoliberal com associação de interesses capitalistas nacionais e internacionais, de setores empresariais, de governos e de organismos. Com isso, houve a organização social das massas como forma de luta e resistência ao modelo socioeconômico hegemônico. Dentre os movimentos populares — principalmente nãos da década de 1990 que evoluíram na constituição de lutas por direitos sociais e com ações que refutaram o modelo neoliberal — podemos citar: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), Marcha Mundial de Mulheres (MMM) e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é protagonista de diversas lutas e resistências e já registra em sua história áreas conquistadas do latifúndio que se tornaram lugares de vida e de trabalho para muitas famílias, espaço de produção de alimentos para milhares de pessoas, além de construtor da educação política e emancipadora para os campesinos.

Considerando o histórico da realidade política e econômica brasileira, o primeiro mandato eletivo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) (2002-2006), no âmbito educacional, manteve as políticas estabelecidas pelas reformas do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Todavia, antes de encerrar seu primeiro ciclo como presidente do Brasil, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, atribuiu nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, quando foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB). Além disso, ampliou as estruturas de financiamento para educação básica, incluindo a educação infantil que não era contemplada com o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF.

Ainda sobre os resultados das lutas e resistências, fruto das demandas dos movimentos sociais na busca pelo não esvaziamento das diferenças no contexto diverso das minorias, em 2004, foi instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação (MEC), posteriormente, renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Com esta secretaria a diversidade ganhou espaço na política educacional por meio de programas e políticas referentes à educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, igualdade de gênero, diversidade sexual, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental e às ações educacionais complementares.

No segundo mandato do presidente Lula (PT) (2007-2011), na gestão do Ministro Fernando Haddad, articulados com o pensamento da lógica empresarial, o governo federal, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, concomitante ao lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Constituído por 28 diretrizes que vão desde a organização do trabalho pedagógico até a valorização profissional, esses planos abrem caminhos para "parcerias externas à comunidade escolar [...] com representantes das associações de empresários" (BRASIL, 2007). O PDE, em suas premissas, buscou a participação de todos os setores da sociedade civil em nome da melhoria da qualidade da educação, considerando suas relações com setores empresariais, o fomento para melhorar os índices de qualidade que estavam imbricados à união e ao financiamento do Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú – Social, Fundação Bradesco, Fundação Educar – D Paschoal, Instituto Itaú Cultura, Instituto Ayrton Senna, Banco Santander, entre outros (SAVIANI, 2007).

Este contexto foi marcado por planos, projetos e disputas, o Movimento Todos pela Educação, fortalecido por bases empresariais, apresentou novas direções para a política educacional brasileira, fundamentado em cinco metas: 1- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2- Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3 - Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4 - Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5 - Investimento em Educação ampliado e bem gerido (Relatório Todos pela Educação, 2010). Todas essas diretrizes deveriam ser alcançadas por meio de pactuação entre estados e municípios, com fundamentação em parâmetros de qualidade.

No que diz respeito à educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação marcou o governo do presidente Lula. Para Saviani (2007) e Frigotto (2010), o PDE fundamenta-se numa pedagogia de resultados, na qual a qualidade da educação é medida por metas alcançadas pelos entes federados, as quais são determinadas pelo próprio governo central, tendo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) específico para educação básica e como fomento em suas ações a instituição do Plano de Ações Articuladas, por meio do Decreto nº 6.094, de 2 de abril de 2007.

Os propósitos do Plano de Ações Articuladas traduzem o regime de colaboração, com argumentos de autonomia entre os entes federados, estabelecidos por um pacto federativo para descentralização de poderes. Esse processo de descentralização envolve distribuição de poder, de recursos e responsabilidades da União para o Estado e deste para os municípios. Nesse contexto de democratização de políticas educacionais, busca-se atenção, acompanhamento, fortalecimento de ações com a disponibilidade de recursos, enfim, mais segurança dos municípios para planejamento e autonomia na execução de projetos educacionais. Todavia, "o que ocorreu foi uma dependência dos municípios em relação aos outros níveis de governo" (ABRUCIO, 2010, p.7). Ficando claro que as políticas de educação, no âmbito do sistema de cooperação entre os entes federados, tratam-se do controle da União sobre os Estados e municípios que se encarregam da tarefa de executar ações.

É importante salientar que o PAR possui quatro dimensões, que estão vinculadas às ações planejadas pelos Municípios, Estados e Distrito Federal, com o intuito de contribuir para a melhoria da educação. Neste sentido, as dimensões do PAR são delineadas de acordo com cada área de atuação, seus indicadores e iniciativas, as quais são: Gestão Educacional; Formação de Profissionais da Educação; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2019).

Com base em suas dimensões, elencamos como prioritária para esta pesquisa a dimensão 02, Formação continuada dos professores, em especial, do campo, nos dois ciclos do PAR (2011 a 2014; 2015 a 2020). No que concerne à formação de professores, encontramos no Decreto 6.755/2009 que institui a Política Nacional de formação de professores, no seu artigo que desenvolve a oportunidade de formação para educação do campo:

> Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:
> VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação

> indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; (BRASIL 2009, p. 2).

Este decreto foi revogado pela presidenta Dilma Rousseff, por meio do decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, no qual encontramos apenas na Seção III - dos programas e ações integrados e complementares, artigo específico para formação dos professores do campo:

> Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:
> VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2016)

Após a homologação do referido decreto com indicação de projetos pedagógicos específicos para a formação de professores de modalidades com características inclusivas, entre elas a educação do campo, materializa-se o golpe de Estado sofrido pela presidenta Dilma Rousseff e na esteira a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, quando os indicativos são de investir na formação continuada dos professores, e assim, assegurar o sucesso de sua implementação.

Lançado em 2018 por meio da Portaria do MEC de nº 331, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), cuja funcionalidade consiste em apoiar, em regime de colaboração, no processo de revisão ou elaboração e implementação de currículos alinhados à BNCC — documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2019). Na “assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas – PAR [...] com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção de documento curricular” (BRASIL, 2019, p. 03).

A BNCC, do ponto de vista do capital, apresenta-se como indutora para melhoria da qualidade da educação, fundamentada no desenvolvimento de competências em função das orientações das reformas educativas ocorridas na década de 1990. Tais orientações estão pautadas na política econômica guiada pelos organismos internacionais, os quais apontam um novo projeto para formação de professor, com objetivo de construir um novo perfil deste profissional que é visto como um agente capaz de prover transformações, e “[...] como agente

de mudança, é o responsável pela realização do ideário do século XXI" (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2002, p. 68). Suas primordiais atribuições seriam competência e obediência aos ditames da educação mercadológica.

As formações continuadas efetivadas no período que compreende o 2º e 3º ciclo do PAR e que foram analisadas nesta dissertação, em sua maioria antecedem a implementação da BNCC. Todavia, é preciso observar que as proposições da BNCC não apresentam inovações para o desenvolvimento da educação. Ao ser homologada em sua terceira versão, normatizou ideologias já arcaicas no contexto escolar e que foram encontradas nas concepções de formação continuada referenciadas nesta dissertação. Sem iniciativas para programas públicos em seu terceiro ciclo as formações continuadas foram efetivadas com financiamento no PAR por meio de empresas privadas, como: Programa Despertar/ SENAI; NAME – Mais que uma linha de ensino; Projecta Melhor Escola; Editora Moderna; Faculdade Batista Brasileira (FBB); Província Brasileira da Congregação da Missão (PBCM).

As acepções das formações continuadas, aqui citadas, que vão ao encontro das prescrições da BNCC, representam a submissão à lógica das avaliações em larga escala; o foco na prática pedagógica sem unidade com a teoria; a invisibilidade das questões ligadas à identidade e diversidade de gênero; a responsabilização do professor pela não aprendizagem do aluno e o recuo do apoio das universidades públicas na formação dos professores da educação básica; por fim, o engajamento profissional, o foco na experiência docente já apontado como princípio da formação continuada do PNAIC (2012). Esses são uma série de apontamentos que retornaram com força para educação e estão sendo intensificados nos documentos construídos à luz da BNCC como a BNC – formação continuada nº1/2020.

Desse modo, para alcançar os resultados esperados, propomos como objetivo geral, analisar as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e sua efetividade, em 04 municípios da Bahia no Território de Identidade Velho Chico, diante das contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR e as prescrições da BNCC.

Assim, com o intuito de demonstrar o que pretendemos alcançar, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar nas produções do conhecimento as políticas de formação continuada para os professores do Campo no período de 2011 a 2020;
- Analisar as políticas de formação continuada propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular;

- Verificar nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sítio do Mato a efetividade das políticas para formação de professores do campo instituída pelo PAR, tendo em vista as contradições da BNCC.

Para que esses objetivos sejam atingidos, recorremos ao método materialismo histórico dialético que tem como pressuposto a análise do fenômeno a ser investigado à luz das múltiplas determinações históricas.

Nos últimos 07 anos estive envolvida nas atividades de formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo e na sede do município de Bom Jesus da Lapa. Em 2017, atuando na coordenação regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Território de Identidade Velho Chico, atendendo 16 municípios, foi possível constatar que os sujeitos das comunidades campesinas estão assistidos pela educação urbanizada renegando as especificidades da educação do campo. Sobre isso, Caldart (2009, p.47) entende que é imprescindível, "reafirmar também que as lutas e as práticas originárias da Educação do Campo nunca defenderam ou se colocaram na perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade".

Neste contexto, o interesse de pesquisar as políticas públicas para a formação continuada dos professores do campo e sua efetividade foi aguçado. Atrelado a essa inquietação, no início do ano de 2019, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPENDECC, surgiu a oportunidade de pesquisar sobre o que versa as Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR, e isso acentuou meu estímulo para estudar as políticas públicas para educação do campo, definindo como foco a formação continuada dos professores campesinos.

Diante dessa perspectiva, esta proposta de pesquisa se apoiará na abordagem filosófica do método de pesquisa Materialismo Histórico Dialético, cujo propósito é revelar as possibilidades de transformações sociais desenvolvidas no seio da sociedade atual. Concordamos com Saviani (2016, p. 23) ao defender que essa atuação transformadora só poderá ser viabilizada por meio da educação e essa "porém, só poderá cumprir o seu papel, se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergado".

Sobre os aspectos da formação continuada, Molina (2009, p. 193) entende que para o campo a formação "compreende a escola como um território em disputa, onde também é possível a construção de espaços contra hegemônicos que possam contribuir com a tarefa de construção da emancipação das classes trabalhadoras do campo". Além daqueles que discutem a política do PAR, a exemplo de Saviani (2007), e a da BNCC, com Freitas (2018).

Também, busca-se discutir acerca das Políticas Públicas voltadas para a formação continuada de professores do campo, estruturada na segunda "Dimensão do PAR", que versa sobre a formação de professores conjugadas com a BNCC. Assim, torna-se relevante revelar as proposições dessas políticas para formação continuada do professor que atua na Educação do e no Campo, de modo a oferecer subsídios para possíveis intervenções.

A formação continuada dos municípios planejada, no âmbito do PAR, é uma das estratégias políticas de materialização do regime de colaboração entre os entes federados, com o intuito de melhorar a qualidade da Educação Básica. Diante disso, a possibilidade de estudar suas políticas de formação continuada para os professores do campo e sua estrutura de planejamento e implementação me direcionou a seguinte questão de pesquisa: quais as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e sua efetividade diante das contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR e as prescrições da BNCC?

Para condução do processo investigativo, no sentido de avançar para além da aparência fenomênica, Kosik (1976, p.12) explicita que "compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível". E para apreender a realidade a ser desvelada do objeto de estudo, as políticas educacionais do PAR para a formação continuada de professores do campo. Selecionamos unidades de análise que nos permitirão conhecer o objeto, para isso, elencamos como categoria metodológica a contradição, tomada do método dialético com a finalidade de que a realidade seja compreendida como uma totalidade concreta. Também recorreremos à categoria da totalidade que compreende universal, particular e singular. Para Rodriguez (2014, p. 149), as categorias metodológicas são "constitutivas do método, são os conceitos fundamentais para entender o real que o pesquisador utiliza para análise de seu objeto".

Para compreender as determinações e especificidades contidas na realidade empírica, serão analisadas as categorias de conteúdo Políticas Educacionais para Formação continuada, Educação do Campo, Plano de Ações Articuladas – PAR. Sobre categoria de conteúdo concordamos com Rodriguez (2014, p. 149) para quem elas referem "elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que realiza o pesquisador quando escolhe seu objeto de estudo, adverte a complexidade do fenômeno social e seleciona aspectos que serão alvo de análise". Vale mencionar que "sendo o reflexo dos aspectos, das ligações e das relações universais reais, as categorias são ao mesmo tempo, os produtos da consciência, da atividade cognitiva dos homens" (CHEPTULIN, 1982, p. 56).

A contradição, como categoria do método, relaciona-se com esta pesquisa considerando que o todo se processa na constituição das partes. Essa realidade se consolida

por meio dos fenômenos sócio históricos, cíclicos, antagônicos e complexos oriundos das mais diversas transformações sociais. Haja vista, que o respectivo método analisa situações antagônicas que, de certo modo, ultrapassam o aspecto imediato e a aparência, compreendido por Kosik (1976, p 43) como a "totalidade de todos os fatos".

Com a triangulação dos dados obtidos no percurso da pesquisa foi possível concluir que os municípios colaboradores ofertam formação continuada com a perspectiva da Educação Rural com foco na prática. Com isso, tomando a categoria do método contradição que é propulsora de transformação, e com o propósito de contribuir com o planejamento da formação continuada dos professores do campo dos municípios apresentamos caminhos constituídos com as bases teóricas que compilou esta dissertação: formação continuada com estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo, educação dialógica, com propostas construídas com os povos do campo, movimentos sociais e Universidades. Dessa forma, com possibilidade de construir um projeto de formação continuada livre de alienação, com consciência socioambiental, acerca da centralidade na *práxis* com a valorização dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo e a unidade entre teoria e prática.

À vista disso, esperamos que essa pesquisa contribua para o fortalecimento da compreensão sobre a importância de conhecer e planejar ações bem sucedidas no âmbito das políticas educacionais dos municípios pesquisados. A relevância social deste trabalho encontra-se na defesa de uma consistente base teórica na formação continuada de professores em geral e, em especial, na Educação do Campo, considerando uma formação de professores consistente, produzida em uma sólida formação teórica crítica, com vista a um futuro histórico para constituição de um projeto contra hegemônico, guiado pelas necessidades dos trabalhadores do campo em suas lutas e enfrentamentos para obtenção de educação pública de qualidade.

Entendemos, por fim, que esta pesquisa produzirá conhecimento teórico sobre a temática em questão, bem como fomentará a realização de outras pesquisas nessa área.

Estrutura e organização da dissertação

No primeiro capítulo — Pressupostos teóricos metodológicos e categorias de análise — buscamos construir o percurso teórico-metodológico que foi percorrido com o intuito de ir além das aparências dos fenômenos e desvelar a realidade concreta. Para isso, neste capítulo

estão evidentes os sujeitos da pesquisa, o método materialismo dialético, o contexto no qual a pesquisa se realiza e as categorias de análise.

No segundo capítulo — Estado da Arte — apresentamos levantamento das produções existentes sobre o tema, averiguado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Dissertações e Teses do PPGED/UESB, cuja finalidade foi ampliar o repertório de conhecimento para que esta pesquisa pudesse somar experiências.

No terceiro capítulo — Formação continuada de professores para a Educação do Campo: Planos, Diretrizes e BNCC. No corpo deste capítulo foi possível materializar análises das políticas de formação continuada propostas pelo Ministério da Educação e normatizadas pelo Conselho nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum - formação continuada, Base Nacional Comum Curricular e como seus encaminhamentos influenciam a concepção de formação continuada materializada nos municípios;

No quarto capítulo desta dissertação apresentamos uma contextualização do Plano de Ações Articuladas desde a sua origem até o terceiro ciclo de sua trajetória como ferramenta de planejamento e implementação de políticas educacionais para os entes federados. Detalhado em suas ações e foco na Dimensão II que trata da formação inicial e continuada dos professores do campo

O quinto capítulo — Contexto de materialização da formação continuada para os professores do campo nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Sítio do Mato e Serra do Ramalho — discorre sobre o processo de aproximação dos municípios citados com o debate da Educação do Campo e formação continuada de professores com as políticas do PAR e as prescrições da BNCC. Para compreender essa aproximação, a análise considerou a legislação produzida por estes municípios com o confronto do arcabouço teórico com as respostas dos questionários pelos interlocutores da pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Este capítulo tem a pretensão de apresentar as bases teóricas metodológicas que sustentam as análises na busca da compreensão do objeto de pesquisa, as políticas públicas para formação continuada de professores do campo, para tanto, analisa sua efetividade em relação às contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR e as prescrições da BNCC de 04 municípios que fazem parte do Território de Identidade Velho Chico: Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sitio do Mato. Diante das considerações dos secretários de educação e de professores do campo, buscou-se compreender essa realidade contraditória e que está em permanente transformação.

1.1 A dialética

Para melhor compreender o processo de investigação é preciso um breve aprofundamento sobre a dialética que vem sendo discutida pelas principais doutrinas que influenciaram a história da filosofia originada na Grécia Antiga, com os filósofos clássicos: Sócrates, Platão, Aristóteles e Heráclito. Na visão de seus precursores, dialética significa “a arte do diálogo”. Este conceito foi sendo decomposto e, aos poucos, passou a ser “arte de no diálogo demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 2008, p. 07). Percebe-se que em sua evolução, a dialética deixa seu conceito de apenas estabelecer o diálogo e acrescenta a estratégia de argumentar, para, assim, aclarar os conceitos fundamentados na discussão.

É importante acrescentar que, historicamente, a concepção dialética foi contida e sua influência limitada a posições secundárias. Neste contexto, a metafisica sustenta-se como soberana devido a sua ideologia correspondente ao fetichismo da classe burguesa no sentindo de sustentar conceitos e valores, para impedir a possibilidade de mudança do regime social vigente (KONDER, 2008). No entanto, a dialética sobreviveu e, na acepção moderna, Konder (2008, p. 08) infere que “dialética significa o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Essa realidade em processo de constante transformação, historicamente, constitui a dialética substanciada ao fundamento filosófico de Hegel (1770 – 1831). Para sua percepção, é importante situar no tempo e no espaço os confrontos vividos pela sociedade na época. Assim sendo, acompanhando um mundo em constante transformação com os impactos da

Revolução Francesa, na Alemanha, a Revolução Industrial, na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, a dialética hegeliana se estabelece dentro de um sistema de compreensão da realidade, diante de um processo em contínuo movimento em um ciclo interminável de crescente determinação produzindo na história algo novo em face de suas contradições.

A assertiva da inovação da dialética hegeliana está no entendimento de que o conflito entre os opostos — tese e antítese — não é ideal, mas real, "tanto no plano de sua efetividade quanto no de sua racionalidade, pois o real e o racional se confundem" (MASCARO, 2002, p. 78). De tal modo, o conflito entre os opostos constitui a realidade, dessa forma, compreender a realidade será sempre pela transitoriedade da coisa.

Com base na dialética hegeliana, o filósofo Alemão Karl Marx (1818 – 1883) utilizou com bastante sabedoria as proposições idealistas de Hegel. Marx superou dialeticamente sua teoria, já que a ideia fundamental era a identidade do "ser" e do pensamento. Por conseguinte, Triviños (2007, p. 20) afirma que, "isto quer dizer que o mundo real deve ser compreendido como uma manifestação do espírito, da ideia absoluta". Contrariando o filosofo alemão, Marx entende que seu método e seus fundamentos não são só diferentes, mas totalmente seu oposto,

> para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2013, p. 129).

Ao estudar outras proposições para a dialética hegeliana, Marx amplia seu desenvolvimento com caráter histórico materialista e deixa claro que Hegel em absoluto foi o primeiro a expor de modo amplo e consciente, as formas gerais de movimento dialético.

> A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico (MARX, 2013, p. 129).

Neste percurso, temos como destaque *A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, por meio da qual Marx chegou à seguinte conclusão: "As relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas; nem pela chamada evolução do espirito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais existentes" (MARX, 2013, p. 47). Para Marx, o desenvolvimento da evolução do Estado, na época, estava se constituindo o Estado Moderno, essas relações não podem ser construídas baseadas em

abstrações, mas de acordo com as relações sociais que engendram um determinado tempo histórico.

Partindo do significado da dialética hegeliana, Marx propõe a dialética materialista, que segundo Cheptulin (1982, p. 01), “estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens”. A dialética materialista reconhece como essência do mundo a matéria, assim, de acordo com as leis do movimento, ela se transforma. A matéria é anterior à consciência, já a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis (TRIVIÑOS, 2007, p. 23).

Dessa maneira, a utilização do pensamento dialético como método de análise da realidade universal e das leis de funcionamento e desenvolvimento do conhecimento é efetivado por meio das categorias e leis da dialética.

Para o desenvolvimento da pesquisa em educação foi imprescindível definir os caminhos teóricos e metodológicos a serem percorridos para construção do conhecimento cientifico, para desvendar as aparências fenomênicas por meio de um referencial que considerasse as determinações do objeto de estudo. Como afirma Gatti (2002, p. 10), ao adentramos nas peculiaridades do referencial que atende a suas inquietudes, “estamos elaborando um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permite compreender com profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica”.

Considerando o homem do campo como um sujeito de direitos em uma sociedade e que vem sofrendo transformações culturais, sociais e econômicas em seu dia a dia, a pesquisa sócio histórica, de acordo com Freitas (2002, p. 22), tem o materialismo dialético como premissa fundamental, como método específico, o qual “percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência”. Sob o mesmo ponto de vista Marx (2008, p. 47) evidencia que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Assim, ao produzirem a vida material a consciência condiciona a vida social, por conseguinte, ao mesmo tempo o ser social é produzido e reproduzido por ela.

Diante do princípio da necessidade de construção de uma educação transformadora, partimos do materialismo dialético para desvelar as contradições das políticas educacionais para a formação continuada do professor campesino em sua totalidade. De tal modo, a compreensão desta deve estar imbricada em relação ao todo/parte, parte/ todo e às relações das partes entre si diante de uma realidade concreta (CURY, 1985). Tal como explicita Kosik (1976, p. 42), “o todo se cria a si mesmo na interação das partes”.

Cumpre-nos assinalar que para desvelar o objeto de estudo formação continuada para professores do campo diante das contradições da BNCC, foi necessário analisar a totalidade das políticas públicas educacionais para formação continuada postas pela sociedade capitalista e que perpassam pela correlação geral particular. Assim, "o particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral representa uma correlação do todo e da parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte" (CHEPTULIN, 1982, p. 195).

Neste sentido, o PAR, articulador financeiro e técnico da União e os entes federados se articulam para execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação. Aos entes federados cabe cumprir as metas de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos municípios. Portanto, as políticas educacionais representam a particularidade, com mediações de incursão de ideologia da sociedade capitalista da qual somos sobreviventes. Mediações estas que refletem na singularidade da formação continuada do professor do campo dos respectivos municípios investigados. Assim, na trajetória desta pesquisa, "o que distingue os objetos confrontados constitui o particular e o que exprime sua semelhança é o geral" (CHEPTULIN, 1982, p. 197).

O pesquisador tem como desafio, por meio da *práxis*, promover o movimento do pensamento no sentido de analisar os dados diante das conexões, mediações e contradições para superar as primeiras impressões empiristas que estão contidas no campo da aparência. Sendo assim, "A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente" (KOSIK, 1986, p. 16).

O desvelamento do real requer a análise das relações ligadas às políticas públicas educacionais para formação continuada do professor do campo e das contradições da BNCC. Essa dialética do pensamento é importante por tornar nítido o lugar que o fenômeno ou seu conjunto ocupam na totalidade investigada. Cheptulin (1981, p. 127-128, grifos nossos) afirma que

> o movimento em direção da essência começa com a definição do fundamento — do aspecto determinante, da relação — que desempenha o papel de célula original na tomada de consciência teórica da essência do todo estudado. A dedução (explicação), desde o princípio de partida, de todos os aspectos que constituem a essência do objeto supõe a análise do fundamento (do aspecto determinante, da relação) em seu movimento, seu aparecimento e seu desenvolvimento, porque é precisamente no curso de seu desenvolvimento que o fundamento faz nascer e transforma outros aspectos e relações do todo (do fundamentado) e assim forma sua essência. A representação da célula original (do fundamento) do todo estudado em movimento e em desenvolvimento presume a descoberta de tendências

> contraditórias que lhe são próprias, da luta dos contrários que condiciona sua passagem de um estado qualitativo a outro. Assim, o conhecimento, desenvolvendo-se, chega finalmente à necessidade da formação das categorias de *"contradição" de "unidade" e de "luta dos contrários"*.

Na pesquisa qualidade e quantidade estão unidas e interdependentes, ou seja, foram complementares para o conhecimento do objeto. Para melhor compreensão, Triviños (2007, p.65) expõe que, "à simples vista, os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua qualidade, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam". No processo de seu conhecimento no desenvolvimento da pesquisa, descobrimos outras características, como "sua quantidade, sua causa, sua essência" (TRIVIÑOS, 2007, p. 66).

De todo modo, a mudança da qualidade do objeto de pesquisa, o vir a ser, não está condicionada à sua mudança de quantidade, caso esta não constitua efetiva.

1.2 Processos de categorização em construção

Para sustentação das bases teóricas que permeiam este trabalho em sua totalidade, é importante afirmar que as categorias não correspondem apenas a conceitos básicos que propiciam reflexão sobre as reais situações do objeto de pesquisa em seus contextos econômico-social e político historicamente determinado. As categorias e leis são graus do desenvolvimento do conhecimento científico e da prática social (CHEPTULIN, 1982, p. 3).

A natureza das categorias vai depender da resolução do problema e sua correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como, da colocação em evidência da essência e sua relação com as formações materiais. De acordo com Cheptulin (1982, p. 88),

> O aparecimento da consciência está ligado a fatores exteriores a fisiologia da atividade nervosa superior. Como propriedade da matéria altamente organizada, a consciência é, ao mesmo tempo, o produto do trabalho humano, o resultado do desenvolvimento social.

No percurso da pesquisa o que de fato é importante conhecer não reflete imediatamente na consciência, no primeiro contato, é preciso estudar, refletir, investigar insistentemente para conhecer a verdadeira natureza do objeto, sua essência e sua totalidade.

Em seus estudos Trivinõs (2007, p. 55) aponta que podemos entender as categorias como "forma de conscientização nos conceitos de modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento". Apreendendo as categorias do marxismo, suas colocações são

importantes para exposição dos achados da pesquisa. Para o marxismo, as categorias se formam no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social, “é o movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno a essência” (TRIVIÑOS, 2007, p. 55).

Por ser a realidade fruto de múltiplas determinações ela está sempre em movimento, pois é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclem de realidade e movimento (CURY, 1986). Para revelar a essência do objeto, faz-se necessário articular as categorias que serão orientadoras da análise abstrata até chegarmos ao concreto pensado.

O Plano de Ações Articuladas é uma ferramenta de planejamento que abrange diversas necessidades para o desenvolvimento da educação nos entes federados. Dentro do seu ciclo de políticas públicas educacionais, a formação continuada do professor é uma ação que complementa a trajetória para a construção do movimento do real aparente ao real concreto na oferta da educação.

Ao elencar a categoria totalidade para análise das políticas educacionais para formação continuada de professores do campo para refletir acerca das contradições da BNCC, exige-se que façamos o movimento de relacionar as partes e o todo e as partes entre si. Neste sentido, Cury (1986, p. 36) alerta que o todo colocado acima ou fora das partes em uma mera relação de exterioridade, petrifica-se na abstração.

É importante entender que a totalidade não corresponde a todos os fatos e nem à junção de todas as partes, a totalidade não tem a pretensão e seria impossível exaurir todos os aspectos do fenômeno pesquisado, no nosso caso, das políticas públicas educacionais para formação continuada de professores do campo, planejadas e efetivadas pelo PAR. É imprescindível que tomemos sempre as categorias como grau do desenvolvimento do conhecimento social.

Neste viés, a totalidade e seu conhecimento formam um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (KOSIK, 1976, p. 41). Ou seja, impõe-se pensá-la não por si própria, mas em função de totalidades concretas da historicização dos fenômenos, na direção em que, a realidade é conhecida na sua totalidade concreta, quando esta é vista na dimensão histórica e social em que o homem é reconhecido como sujeito da *práxis*.

Considerando que a realidade objetiva ou subjetiva é dialética e contraditória, os resultados materializados neste texto de dissertação não teriam concreticidade senão fossem

analisados tomando a contradição como categoria fundamental no movimento de análise do todo para as partes e das partes para o todo. Nesta acepção, Cury (1986, p. 30)

> ressalta que a contradição não é apenas entendida como categoria de interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade.

As políticas públicas educacionais, a formação continuada de professores do campo, as implicações da BNCC, tomando o PAR como ferramenta de planejamento e materialização dessas políticas, são objetos distintos, mas que se relacionam entre si. Esta relação é permeada por múltiplas determinações que se encontram em relação interna de antagonismos, o que nos leva a compreender que cada realidade no seu devir é limitada por outra. Assim, Cury (1986, p. 32) explicita que a "totalidade é sempre aberta a novas determinações" e complementa que "o problema central é o da contradição". Sua eliminação torna a análise unilateral e faz uso apenas dos conceitos de confirmação e legitimação.

As múltiplas determinações são condicionadas pelas ideologias da sociedade capitalista com mediações de políticas educacionais de modo a conservar interesses particulares. De acordo com Cury (1986, p. 64), "a educação, possui antes de tudo um caráter mediador. No caso da sociedade de classes ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes". Por isso, é importante compreender as mediações entre o que propõe as políticas para formação continuada de professores campesinos e suas bases fetichizadas em perpetuar educação dual proposta pela sociedade capitalista (dominante) como aparência de unidade para a classe dominada. Esse movimento faz parte do processo de negação de políticas não condizentes às reais necessidades do professor do campo, pois ao passo que é mediador em sua sala de aula é mediado pelas determinações as quais é envolvido.

1.3 Local e Contexto da pesquisa

O Território de Identidade Velho Chico é formado por 16 municípios: Bom Jesus da Lapa, Barra, Ibotirama, Brotas de Macaúbas, Feira da Mata, Igaporã, Matina, Morpará, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Carinhanha, Malhada, Muquém do São Francisco, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. Seu número de habitante é de 370.102, sendo 197,622 correspondentes à população campesina, Bom Jesus da Lapa, Ibotirama, Morpará,

Feira da Mata e Sítio do Mato são os únicos municípios com população mais concentrada em áreas urbanas.

Como podemos notar, dos 4 municípios submetidos à pesquisa, 02 tem o maior número de habitantes no campo, é o caso de Serra do Ramalho e Paratinga. Conforme pode ser verificado na Tabela 1.

Tabela 1 — Dados demográficos

	2010					2020
Município	**Área (em Km²)**	**População Total**	**Densidade Populacional hab/km2**	**População Urbana**	**População Rural**	**População Total aproximada**
Barra	11.414,41	49.325	4,32	22.446	26.879	53.910
Bom Jesus da Lapa	4. 200,13	63.480	15,11	43.099	20.381	69.662
Serra do Ramalho	2.593, 23	31.638	12,20	6.274	25.364	31.416
Sitio do Mato	1.751,22	12.051	6,88	6.866	5.185	13.059
Paratinga	2.614,78	29.504	11,28	10.905	17.599	32.141
Brotas de Macaúbas	2.240,11	10.717	4,78	3.118	7.599	10.130
Carinhanha	2.737,18	28.380	10,37	12.585	15.795	29.070
Feira da Mata	1.633,88	6.184	3,78	3.243	2.941	5.661
Ibotirama	1.722,47	25.424	14,76	19.501	5.923	27.003
Igaporã	832.52	15.205	18,26	7.864	7.341	15.650
Malhada	2.008,35	16.014	7,97	6.559	9.455	16.861
Morpará	1.697,01	8.280	4,88	5.538	2.742	8.497
Matina	775.74	11.145	14,37	3.473	7.672	12.283
Muquém de São Francisco	3.637,58	10.272	2,82	1.283	8.989	11.417
Oliveira dos Brejinhos	3.512,69	21.831	6,21	6.584	15.247	21.810
Riacho de Santana	2.582,40	30.646	11,87	13.091	17.555	35.593
Total:	45.953,70	370.102	8,2	172.480	197.622	394.163

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE Censo Demográfico 2010/2020.

Dado muito importante a ser observado, uma vez que toda investigação será direcionada às políticas de formação continuada do professor do campo. Como pode observar na Tabela 1, entre os anos de 2010-2020 dos municípios pesquisados, Bom Jesus da Lapa aumentou sua população aproximadamente em 9,7%, Paratinga 8,9%, Sítio do Mato 8,3% e Serra do Ramalho apresentou decréscimo no seu número de habitantes de 0,7%.

No Território Velho Chico estão localizadas trinta e sete Comunidades Quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares, quatorze em Bom Jesus da Lapa, oito em Riacho de Santana, três em Paratinga e duas em cada um dos seguintes municípios: Carinhanha, Igaporã,

Malhada, Muquém do São Francisco, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. Há também comunidades indígenas em três de seus municípios: em Barra vivem os Atikum, Kiriri; em Ibotirama, os Tuxás; e em Serra do Ramalho, os Pankararuse. No Território há 9.479 famílias assentadas pela reforma agrária e 96.776 pessoas ocupadas na agricultura familiar.

Por muito tempo, a região do Território Velho Chico outrora Médio São Francisco composta pelos 16 municípios citados nesta dissertação, foi uma área de fortes coronéis, onde perdurou o mandonismo e violência no Território pela concentração de terras (SEPLAN, 2021). Com diversas formas de acesso a terra, como: assentamentos, acampamentos, comunidades quilombolas, fundos de pasto e indígenas. Para melhor compreensão deste espaço, a Secretaria de Desenvolvimento Territorial — SDT desenvolveu o conceito de território da seguinte maneira,

> espaços físicos, geograficamente definidos, geralmente contínuos, compreendendo cidades e campos caracterizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (SEPLAN, 2021, p. 51).

Para compreender esse espaço diverso é preciso atentar-se para a economia, a identidade cultural, suas lutas e conflitos para a concentração de terras, buscar entender como as áreas rurais estão organizadas em termos de desigualdade e de distribuição, bem como o que caracteriza o Território no que os une e o que os separa.

Entre os 27 Territórios de Identidade da Bahia, no aspecto econômico, o Território Velho Chico que segue o leito do rio São Francisco possui um vasto potencial e uma diversidade de cadeias produtivas, sendo as principais: mandiocultura, apicultura, bovinocultura, caprinocultura e piscicultura, a pesca de subsistência é muito praticada nos povoados ribeirinho, sendo o excedente vendido na beira do rio. Sua maior produção e voltada para as culturas temporárias: arroz em casca, feijão em grãos, fumo de folha, Mamona, mandioca, melancia, milho em grãos. Na agricultura permanente predominam a: banana, cana-de-açúcar, coco- baía, tangerina, mamão, manga, maracujá, uva, batata doce e café beneficiado.

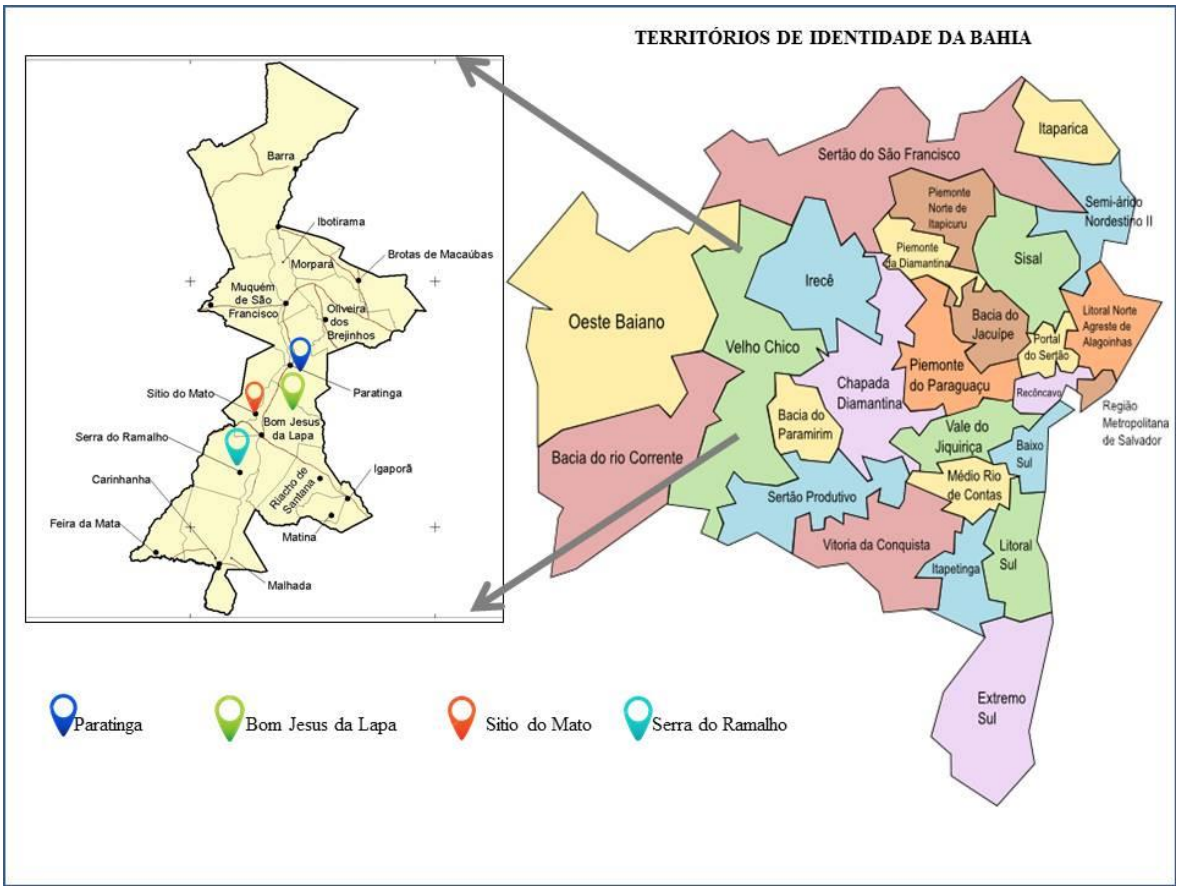
Os municípios de Barra, Paratinga, Morpará, Brotas de Macaúbas e Oliveira dos Brejinhos, de acordo com relatório do (SEPLAN, 2021) destacam-se com a produção de cachaça artesanal e sua distribuição para outros estados acontece por meio de associações de produtores. Considerando outros elementos que caracterizam essa cadeia produtiva, temos:

Oliveira dos Brejinhos com o beneficiamento de frutas sendo alavancado pela agricultura familiar, transformando o buriti, a manga, o umbu, mangaba, tamarindo, maracujá e outras frutas em doces, geleias, sucos, compotas, já o município de Bom Jesus da Lapa é destaque no Território com o cultivo e exportação da banana (SEPLAN, 2021).

Elegemos como "polo" da pesquisa o município de Bom Jesus da Lapa, pois este sedia o Núcleo Regional de Educação 02, conforme o Decreto nº 16.722/2016, que altera o Anexo Único do Decreto nº 15.806/2014 e dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação. Em 2017, por meio do Decreto nº 17.377/2017, sua nomenclatura foi redefina para Núcleos Territoriais de Educação, com apenas mudança de terminologia. Bom Jesus da Lapa atualmente sedia o Núcleo Territorial de Educação – NTE 02, sendo assim, é "polo" dos municípios que compõe o Território Velho Chico.

Para os demais municípios o critério decisivo foi a posição geográfica Paratinga, Serra do Ramalho e Sitio do Mato fazem fronteiras com Bom Jesus da Lapa, por isso, são considerados de fácil acesso. Conforme pode ser visto na localização representada mapa:

Figura 1 — Mapa do Território de Identidade Velho Chico



Fonte: Organizado pela autora (2021).

Figura 2 — Vista aérea de Bom Jesus da Lapa e Lote empresarial Projeto Formoso

Fonte: Prefeitura de Bom Jesus da Lapa (2021).

Foi primitivamente uma aldeia de índios acoroaces ou (coroados) da raça Gês. Essa raça era dividida em muitas tribos, produziam redes com fibras de urtiga e eram bons oleiros, nas construções das casas ao redor do morro era comum encontrar panelas de barro. As tensões pelas terras em Bom Jesus da Lapa foram marcadas por disputas dos europeus: Guedes de Brito e Francisco Dias D'vila com sua Bandeira de proximamente 200 homens expulsaram os indígenas. Posteriormente lutas travadas por fazendeiros com os povos quilombolas que durante muito tempo sofreram com a mão de ferro do coronelismo na região (VILLANOVA; MARTINS; DUÃO, 1937). E como resultado do projeto de expulsão dos povos nativos da região do Território Velho Chico, Bom Jesus da Lapa atualmente não tem aldeia indígena.

O município possui uma área campesina enorme e diversa, toda essa diversidade é dívida em regiões quilombolas, ribeirinhos, sequeiros e região de agronegócio. Depois do primeiro povoamento, já no começo do século XVII, o arraial passaria a ser conhecido pelo trânsito de romeiros ao Santuário do Bom Jesus, erguido em 1681. Em 1891, o arraial é elevado à categoria de Vila e, em 1923, torna-se cidade.

Nos anos de 1970, no processo de reestruturação produtiva e comercialização, Bom Jesus da Lapa passa a ser polo importante de navegação — pela ligação entre o norte do estado da Bahia e o norte do estado de Minas Gerais e deste ligando a São Paulo. Nos anos de 1980 a 1990, o município passa ter importante lugar de produção de banana e outras frutas, devido à instalação dos perímetros irrigados do Formoso A e H. Com isso, o município torna-se o maior produtor de banana do Brasil.

Da luta e resistência travada com os latifundiários os povos que aqui eram escravizados na Fazenda Rio das Rãs, e com o apoio dos movimentos sociais, sindicatos

rurais, junto ao INCRA conseguiram a posse da terra, o INCRA considerou a área improdutiva, hoje temos 15 comunidades quilombolas com 10 escolas nestes espaços e a Escola Municipal São Francisco que é ribeirinha e quilombola, sua comunidade está em processo de certificação. Um dos municípios que fazem fronteira com Bom Jesus da Lapa é Paratinga que está localizada a 73,2 km do município.

Paratinga

Figura 3 — Vista aérea de Paratinga e agricultura camponesa local

Fonte: (COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO REGIONAL, 2019).

Paratinga está localizado no oeste baiano na margem direita do Rio São Francisco a 710 km da capital da Bahia, Salvador, possui superfície de 2.747 Km^2 e um clima quente.

No início do século XVIII, o município era Fazenda de criação de gado do Conde da Torre. Havia grandes currais de gado, situação que cooperou para fazer da aldeia ponto de passagem e pousada de boiadeiros e viajantes que transitavam rumo as Minas Gerais ou em sentido contrário, às terras da Bahia. Com isso, até os dias atuais, sua atividade econômica predominante é a agropecuária.

O município conta com o Vale do Santo Onofre como principal região produtora de grãos do município, destacando-se o cultivo de feijão, milho e cana-de-açúcar. E tem a pesca no Rio São Francisco que desempenha papel de destaque na economia local, garantindo a sobrevivência de milhares de paratinguenses residentes nas comunidades localizados nas margens do “Velho Chico” (PME, 2015).

De acordo as informações do Plano Municipal de Educação (2015), as Associações Comunitárias de Trabalhadores Rurais foi um fator decisivo para o crescimento da economia no município, buscando junto aos organismos de financiamento agropecuário um grande

volume de recursos que impulsionou o desenvolvimento local e melhorou significativamente a qualidade de vida nas comunidades rurais.

Figura 4 — Vista aérea de Sitio do Mato

Fonte: Sítio do Mato (2015).

Está localizado as margens do rio São Francisco e sofre com os fenômenos do mandonismo e da violência diretamente associados à concentração da posse da terra. Considerado um município isolado, devido sua localização, Sitio do Mato desenvolveu sua cultura local com tipos característicos como o cabra, o coronel, o cangaceiro, o vaqueiro, o barqueiro, o pescador e outros que muitas vezes se tornavam uma só pessoa a depender das necessidades ou circunstâncias (PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO VELHO CHICO, 2020).

De acordo com informações coletadas do PME (2015), em Sítio do Mato o pescador é o único que prevalece, apesar da seca dos rios e da falta de peixes na região, compondo assim a classe social local com variação entre média baixa e baixa.

Serra do Ramalho

O Município está localizado a 964 km da capital da Bahia. Sua constituição está atrelada ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que organizou sua colonização em 23 agrovilas, assim discriminadas: Agrovila 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23. Com a construção da Barragem de Sobradinho na década de 1970, o Governo Federal escolheu as terras no Oeste da Bahia, próxima ao Rio São Francisco e Bom Jesus da Lapa e Carinhanha, desapropriando assim

centenas de fazendas localizadas na região escolhida que passou a se chamar Projeto Especial de Colonização e Reforma Agrária de Serra do Ramalho (PEC/SR), para abrigar os habitantes dos municípios de Casa Nova, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé e Sobradinho.

Figura 5 — Foto aérea de Serra do Ramalho

Fonte: Serra do Ramalho (2015).

Com a emancipação, sua sede passou a ser oficialmente a Agrovila Nove e a zona rural assim constituída: Agrovila 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, Barra da Impuera, Fechadinha, Pambu, Araçá, Tapera, Caldeirão, Capão Preto, Curral Novo, Boca da Vereda, Boa Vista, Vila Boa Esperança, Palma, Passos, Mata Verde, Nova Posse, Taquari, Mineira, Tabuleiro, Fazenda Roberto, Bem Bom, Rondoinha, Serra Solta, Barnabé, Mandiaçu, CSB, Fazenda Busato, Jenipapo, Olho D'agua e Batatas. As Agrovilas 15, 16 e 23 passaram a pertencer o Município de Carinhanha com a emancipação de Serra do Ramalho. (PME, 2015).

1.4 Painel da Educação em Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Sitio do Mato e Paratinga

Sob os aspectos da educação os quatro municípios do Território Velho Chico elencados para a pesquisa, atendem estas modalidades: creche, pré-escola, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao Ensino Superior público que atende a região, o município de Bom Jesus da Lapa, considerado polo desta pesquisa, tem instalado, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) com os cursos de Engenharia elétrica e Engenharia Mecânica, Universidade Estadual da Bahia (UNEB), com os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Administração e Bacharelado em Ciências

Contábeis, Universidade Aberta do Brasil (UAB) ofertando atualmente o curso de Licenciatura em Geografia, História e Matemática, por fim, o Instituto Federal Baiano (IFBAIANO) que oferece o curso superior em Agronomia.

Como já mencionado na introdução desta dissertação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB é um dos instrumentos usados pelo MEC para identificar onde estão as "maiores fragilidades e para onde devem se dirigir os investimentos financeiros e técnicos da União" (BRASIL, MEC, 2020, p.17). Destacamos na tabela 2 o IDEB dos municípios colaboradores da pesquisa:

Tabela 2 — Monitoramento do IDEB de 2007 a 2019

	Ensino Fundamental	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**
MUNICÍPIO								
Bom Jesus da Lapa	4ªsérie /5º ano	2.5	3.8	3.4	3.6	4.4	4.8	4.4
	8ª série/9º ano	2.5	2.9	3.2	3.6	3.6	3.8	4.1
Serra do Ramalho	4ºsérie /5º ano	3.4	3.4	3.5	3.8	4.5	4,6	4.8
	8ª série/9º ano	3.3	3.3	3.1	3.5	3.6	3.8	-
Paratinga	4ºsérie /5º ano	3.0	3.3	3.2	3.4	4.4	4.4	4.2
	8ª série/9º ano	3.0	3.2	3.2	2.9	3.2	3.6	4.0
Sitio do Mato	4ºsérie /5º ano	2.9	3.2	-	3.1	4.2	4.6	4.2
	8ª série/9º ano	2.5	2.4	2.4	3.0	2.7	2.7	3.9

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020).

É possível constatar que em 2017, ano em que foi instituído o Plano de Ações Articuladas, os municípios citados na tabela dois, todos estavam com um baixo índice de desenvolvimento de acordo as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Na vigência do segundo ciclo do PAR em 2015, Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sitio do Mato foram unanimes ao elevar a nota do IDEB do 5º ano do Ensino Fundamental.

Com relação ao número de matrículas, a Tabela 03 expõe um panorama do desenvolvimento desta matrícula nos anos de 2011 a 2020.

Tabela 3 — Matrículas da Educação Básica de 2011 a 2020

Município	**2011**		**2012**		**2013**		**2014**		**2015**		**2016**		**2017**		**2018**		**2019**		**2020**	
	Campo	**Cidade**	**Campo**	**Cidade**	**Campo**	**Cidade**	**Campo**	**Cidade**	**Campo**	**Cidade**	**Campo**	**Cidade**	**Campo**	**Cidade**	**Campo**	**Cidade**	**Campo**	**Cidade**	**Campo**	**Cidade**
Bom Jesus da Lapa	6.717	5.784	6.365	5.706	6.134	5.477	6.081	5.971	5.852	7.851	5.072	7.876	5.771	8.734	5.471	8.500	6.043	8.096	5.996	9.533
Serra do Ramalho	6.882	1.675	6.492	1.738	6.122	1.884	5.821	1.976	5.512	2.026	5.470	2.018	5.950	2.026	5.611	2.026	5.441	2.176	5.402	2.142

Paratinga	5.948	2.760	5.363	2.690	3.113	5.035	5.085	3.055	5.083	3.274	4.719	3.259	4.772	3.494	4.420	3.324	4.215	3.457	3.973	3.385
Sitio do Mato	1.688	1.435	867	1.044	1.896	1.489	2.185	1.329	1.637	1.332	1.642	1.388	1.670	1.461	1.536	1.339	1.356	1.480	1.442	1.315

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020).

É pertinente observar neste quadro o decréscimo gradativo de matrículas de alunos das escolas do campo entre os anos de 2011 a 2020 nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho e Paratinga e Sitio do Mato, enquanto que nas escolas urbanas apenas Sitio do Mato não apresenta evolução na matrícula.

Sobre a redução dos alunos matriculados nas escolas do campo Souza (2019, p. 61) esclarece que "o reduzido número de alunos tem a ver com o projeto político de campo em vigência no país, que gera expulsão, expropriação e migração campo-cidade". Ao analisarmos os dados a luz da teoria da Educação do Campo construída ao longo do tempo pela humanidade, concordamos com Souza (2019) que a demanda de atendimento nestas escolas reduz-se anualmente devido ao processo de exclusão que as populações rurais ainda vivem, falta de políticas públicas que atendam às necessidades do homem do campo e a oferta de educação urbanocêntrica.

Tabela 4 — Número de Escolas no Campo e na Sede dos municípios de: Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sitio do Mato

MUNICÍPIO	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade	Campo	Cidade
Bom Jesus da Lapa	59	23	58	22	55	25	53	27	54	26	54	26	51	29	34	27	31	25	31	42
Serra do Ramalho	41	03	41	03	43	06	41	06	41	07	41	07	41	06	36	06	33	08	33	08
Paratinga	57	13	57	12	54	13	47	13	46	14	44	14	44	14	44	14	43	14	39	16
Sítio do Mato	17	07	17	06	20	06	20	06	21	06	22	06	22	05	21	05	21	5	21	5

Fonte: QEDU (2020).

Observando a tabela, é nítido 2017 e 2018 foram os anos em que mais fechou escolas do campo nos municípios. O fechamento das escolas do campo é resultado das investidas do capital que envolto no discurso de melhoria da qualidade do ensino, provoca a saída de jovens e crianças do campo, consequentemente, a desvalorização da cultura local (ALVES, 2019, p.

3991). O decréscimo de matrícula tem intensa relação com o fechamento das escolas com reflexos desse projeto político, prática considerada comum pela correlação de forças entre a Educação com base política econômica capitalista, que ora quer o homem fixo no campo, ora deseja sua migração para cidade.

Esse movimento contraditório entre a economia, educação e o homem do campo é visto por Dos Santos (2016, p. 167) como negação de direitos, que envolve o campesino em políticas manipuladoras,

> na metade do século XX as políticas públicas do Estado Brasileiro tinham como meta a fixação do homem do campo, para atender os interesses da classe dominante, na segunda metade do mesmo século, a intencionalidade dos defensores das políticas educacionais conservadoras vão em direção contraria, no intuito de expulsar o homem do campo, para atender os interesses do agronegócio.

No século XXI com desvalorização da moeda brasileira (real) e abertura para economia internacional com o modelo de agricultura exportadora, o projeto de expulsão do homem do campo continua vigente para atender os interesses da elite agrária na acumulação de capital.

1.5 Participantes da Pesquisa

Os colaboradores foram secretários municipais de educação e professores do campo.

Quadro 1 — Instituições e participantes da pesquisa e seus pseudônimos.

Instituições	Colaboradores	Quant	Pseudônimos	Grupos	Instrumento
Secretaria Municipal de Educação	Secretário 1- BJL Secretário 2- SM Secretário 3 – SMT Secretário 4 – P	4	SEC - 1 SEC -2 SEC - 3 SEC - 4	Grupo **A** Secretários Municipais de Educação	Questionário Semiaberto
Escolas Municipais do Campo	Professores - BJL	5	Professor 1BJL Professor 2BJL Professor 3BJL Professor 4BJL Professor 5BJL	Grupo **B** Professores do Campo	Questionário Semiaberto
	Professores - SM	4	Professor 1SM Professor 2SM Professor 3SM Professor 4SM Professor 5SM		
	Professores - SMT	3	Professor 1SMT Professor 2SMT Professor 2SMT		

	Professores - P	4	Professor 1P Professor 2P Professor 3P Professor 4P Professor 5P		

Fonte: elaborado pela autora em agosto de 2020.

Cada colaborador desta pesquisa possui papel essencial para que o objeto investigado possa dar saltos qualitativos da aparência fenomênica à essência (CHEPTULIN, 1982). O secretário de educação representa uma organização política educacional neoliberal do poder público municipal, os professores do campo é o agente selecionado para ser multiplicador das políticas educacionais propostas pelos entes federados, representando assim, o segmento da classe dos professores das escolas do/no campo nos municípios pesquisados.

Quadro 2 — Perfil dos Secretários de Educação

Município	**Idade**	**Sexo**	**Residência**	**Tempo de Trabalho**	**Formação**
Paratinga	46 a 50 anos	F	urbana	2 a 3 anos	Superior
Serra do Ramalho	41 a 45 anos	F	urbana	06 a 10 anos	Superior
Sitio do Mato	51 a 55 anos	F	urbana	4 a 5 anos	Ensino Médio
Bom Jesus da Lapa	41 45 anos	M	urbana	2 a 3 anos	Ensino Médio

Fonte: elaboração da autora com base nos questionários respondidos pelos secretários de educação (2020).

Quanto à faixa etária dos dirigentes da educação, as idades encontram-se entre 41 a 55 anos. Todos moram na área urbana, dos 4 pesquisados, apenas 2 têm formação em nível superior. Na oferta do Ensino Superior, o Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio de suas ações de planejamento para formação inicial de professores do campo e da cidade, apresenta a Universidade aberta do Brasil (UAB), com polo em Bom Jesus da Lapa e Paratinga, atualmente com cursos de Geografia, Matemática e História. Apesar destes não serem cursos de apoio à gestão, a graduação abre caminhos para formação continuada na área.

Sendo a Secretaria Municipal de Educação órgão responsável por constituir e gerir políticas educacionais para o desenvolvimento da educação no âmbito municipal, faz-se necessário que seu dirigente esteja imerso nas discussões, pesquisas e estudos proporcionados pela academia, para que possam ter conhecimento das ideologias do capital na implementação de políticas públicas conduzidas ao ente municipal, assim, ter visão crítica das ideologias veladas e intencionalidades com viés conservador. Sem a pesquisa, sem o debate fica restrito o conhecimento sobre os fundamentos da Educação do Campo, necessário ao dirigente da educação e a universidade, ambos têm um papel fundamental nesse cenário em diálogo com os movimentos sociais (SANTOS; SOUZA, 2015).

Nos anos de 2016-2018 a UNEB *campus* XVII, em Bom Jesus da Lapa, abriu turmas de pós-graduação em Gestão Pública Municipal, destes, apenas 1 secretário fez curso. Outra oportunidade de formação para gestores municipais foi em 2018, via plataforma do PAR, o MEC o lançou para os secretários de educação o Curso de "Gestão Municipal" em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Para 2021 o mesmo curso teve início no mês de abril (BRASIL, SIMEC, 2021). Com os questionários, respondidos antes das eleições de 2020, foi possível detectar que em 2018 apenas 1 secretário fez o curso de formação continuada para Gestão Municipal.

Tabela 5 — Faixa etária dos professores do campo

Município	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sitio do Mato**	**Bom Jesus da Lapa**
26 a 30 anos				2
31 a 35 anos				2
36 a 40 anos	1	1		
41 a 45 anos		1		1
46 a 50 anos	3	2	2	1

Fonte: elaboração da autora com base nos questionários respondidos pelos secretários de educação (2020).

Com relação à faixa etária, na amostra investigada, a idade variou entre 25 a 50 anos. Todavia, é importante mencionar que a maior quantidade de docentes se situou na faixa de idade entre 46 a 50 anos. No cômputo geral, temos: 4 docentes com idade entre 26/35 anos, 2 docentes na faixa dos 36/40 anos, 8 docentes com variação etária entre 46/50. Observa-se que o maior contingente de professores pesquisados atuantes na educação do campo está na faixa etária acima de 46 anos. São professores, em sua maioria, efetivos, como deixa clara a Tabela 6. Isso nos remete à ideia que estes professores tenham avanço na carreira garantido de acordo os planos de carreira de sua cidade origem.

Tabela 6 — Sexo Professores Participantes da Pesquisa

Município	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sitio do Mato**	**Bom Jesus da Lapa**
Feminino	2	2	2	6
Masculino	1	2		

Fonte: Elaboração da autora com base nos questionários respondidos pelos professores (2020).

Durante muito tempo coube aos jesuítas, o ofício com a tarefa de educar, no sentido de catequizar os nativos e garantir a formação geral dos filhos das famílias da classe dominante, porém, tal educação era somente para os homens, como afirma Romanelli (1978).

As mulheres eram destinadas à doutrinação nas capelas e igrejas e ensinadas a refugiarem-se na religião e se manterem submissas à Igreja, ao pai e ao marido, cuja autoridade era legitimada e frequentemente reforçada pelos discursos religiosos. Nas atividades educativas dos jesuítas a mulher não teve oportunidade de libertar-se, validando assim "o princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica" (SAFFIOTI, 1976, p. 188). Somente com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil no início do século XIX a mulher teve acesso à educação laica, no entanto, voltada para bordado, religião, costura, mas com alguns ensinamentos da língua portuguesa e aritmética surgindo assim, as professoras domiciliares, que eram as mulheres francesas e portuguesas que chegaram ao Brasil (FREIRE, 2011).

Com a chegada da Lei de Instrução Pública, a escola brasileira que era totalmente voltada para homens brancos começa abrir as portas para as mulheres, observem que, até aqui, meninas pobres e principalmente negras e indígenas eram excluídos do espaço escolar. Em meados do século XIX, o Brasil inicia seu processo de modernização, com isso, a sociedade brasileira reclama do descaso com a educação, começando assim a escola a formar professores e professoras, na época ainda em salas e até colégios separados, todavia, considerado inovador, por permitir a formação também de mulheres.

Assim, as escolas normais formadas como "escolas de formação profissional de grau médio, destinavam-se à formação pedagógica do magistério primário" com currículo voltado para formação de vocacionados, moralização, obediência e religião (SAFFIOTI, 1976, p. 222). Este modelo de escola passou a ter um maior público feminino,

> [...] os poucos rapazes que frequentavam a escola normal eram oriundos dos estratos mais desprestigiados da população e que viam, aí, uma oportunidade de ascensão social, quer com a possibilidade de emprego imediato como professores normalistas da escola elementar, quer tendo um maior acesso ao processo de escolarização (PRIMITIVO, 1939 *apud* FREIRE, 2011 p. 128).

Surgiu assim, o processo de feminilização do magistério no Brasil. Louro (1997) sinaliza que esta feminização do magistério deveu-se, em parte, ao processo de urbanização e industrialização, do final do século XIX e início do século XX, quando os homens foram em busca de outros setores e a indústria ofertava empregos com maiores salários. Contudo, a abertura das portas do magistério ao sexo feminino beneficiou a economia do Estado, tendo em vista ser uma profissão nova e com remuneração baixa, já que diferia de outros níveis de educação. Assim, aos poucos, o magistério elementar foi abandonado pelo homem. Trajetória que explica a maioria das mulheres no magistério.

Tabela 7 — Formação dos professores pesquisados

Município	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sitio do Mato**	**Bom Jesus da Lapa**
Doutorado				
Mestrado		1		1
Graduação	3	3	3	5
Ensino Médio	1			

Fonte: elaboração da autora com base nos questionários respondidos pelos professores (2020).

A Tabela 7 demonstra avanço no âmbito da formação inicial entre os professores do campo que colaboraram com a pesquisa, o que corresponde à materialização do indicador 1 da Dimensão 2 — Formação de Professores e Profissionais em serviço e apoio escolar no PAR. Dos 14 colaboradores, apenas 1 não tem graduação.

Tabela 8 — Local de residência dos professores entrevistados

Município	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sitio do Mato**	**Bom Jesus da Lapa**
Rural	1	3		4
Urbana	3	1	2	2

Fonte: elaboração da autora com base nos questionários respondidos pelos professores.

Ao analisarmos a tabela é possível perceber que em Bom Jesus da Lapa temos 4 professores atuantes nas comunidades rurais e que moram no espaço campesino e 2 moram na área urbana. Em Serra do Ramalho, 3 moram nas comunidades rurais em que trabalham e apenas 1 na cidade, em Paratinga, 3 trabalham no campo e moram na cidade e apenas 1 reside e trabalha no campo, por fim, Sitio do Mato, há 2 professores que trabalham nas comunidades rurais e moram na cidade.

Morar na comunidade do campo onde trabalha permite conhecer a realidade do lugar onde se vive, e desse lugar de fala propor uma educação pensada para as necessidades das crianças, jovens e adultos camponeses. Temos ciência que a escola do campo está imersa na sociedade capitalista, por isso, apenas morar na comunidade rural, não é suficiente para promover Educação do Campo, é preciso conhecimento crítico da realidade em que se vive e porque se vive desta forma.

Tabela 9 — Forma de Ingresso na Escola dos professores entrevistados

Município	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sitio do Mato**	**Bom Jesus da Lapa**
Concurso	4	4	2	2
Contrato				4

Fonte: elaboração da autora com base nos questionários respondidos pelos professores.

Bom Jesus da Lapa apresenta o maior número de professores contratados, já que dos 6 professores em serviço, 4 são temporários. O serviço temporário é um dos grandes problemas

para a oferta de educação com qualidade no campo, a condição trabalhista da maioria dos professores configura a precarização do trabalho docente. Esses profissionais estão envolvidos em um quadro de negação de direitos sem o contínuo no desenvolvimento da profissão, assim, não conseguem constituir seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o vínculo com a escola e a comunidade em que trabalha fica comprometido, pois, na maioria das vezes, eles não têm acesso à formação continuada. Este profissional estará sempre imerso na rotatividade e dependente do poder público, o que o impede de exercer sua profissão com criticidade e autonomia.

1.6 Instrumentos, procedimentos de coleta e análise de dados

No tratamento dado aos achados da pesquisa empírica foi considerada a ética do pesquisador e seu rigor científico com os caminhos escolhidos para concretizá-la. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, análise e sistematização dos dados foram elencadas três fases distintas que se inter-relacionam como estratégias metodológicas organizadas em:

Primeira fase — destinada para revisão bibliográfica dos estudos e pesquisas que tratam da formação continuada dos professores e dos pressupostos para educação do campo, por fim, as prescrições da BNCC. Estudo documental de resoluções, planos e diretrizes que fundamentam as políticas públicas educacionais que compõem o Plano de Ações Articuladas — PAR, com foco na Dimensão 02, na área de formação continuada e BNCC, com objetivo de responder à questão: quais as políticas para a formação continuada de professores do campo e sua efetividade diante das contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR e as prescrições da BNCC?

Para esta revisão, adotamos para coleta de dados dos seguintes documentos apresentados pelo Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 — Documentos oficiais estudados para a pesquisa

Documentos Nacionais	
Decreto de nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre o ―Plano Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.	Legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior)
Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum

2019.	para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Resolução 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.
Documentos Municipais	
Lei nº 799 de 23 de junho de 2015.	Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Paratinga- BA em consonância com a Lei 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei nº 243 de 22 de junho de 2015.	Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Sítio do Mato- BA em consonância com a Lei 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei nº 375 de 18 de agosto de 2015.	Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Serra do Ramalho- Bahia, e dá outras providências.
Lei nº 472 de 19 de junho de 2015.	Aprova o Plano Municipal de Educação– PME do Município de Bom Jesus da Lapa – BA em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As legislações relacionadas à problemática no âmbito nacional foram utilizadas para a sustentação teórica relativa aos processos históricos de construção das políticas educacionais para formação continuada e Educação do Campo. No âmbito municipal, elegemos os Planos Municipais de Educação dos municípios Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Sitio do Mato e Serra do Ramalho. Documentações específicas como parâmetro para aprofundamento e sistematização entre os dados coletados e a análise documental desta fase que pode se constituir uma abordagem valiosa de dados qualitativos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos oficiais são reguladores de práticas, portanto, não podem ser vistos apenas pelo seu aspecto organizacional. Estes documentos são construídos em contextos históricos, com discursos ideológicos que, em sua maioria, emanam relações de dominação. Ainda na pré-análise faremos as transcrições dos questionários, leitura e categorização com organização de temas.

A **segunda fase** destina-se para análise da efetividade das políticas instituídas pelo PAR para formação continuada de professores do campo diante das prescrições presentes na BNCC, tendo em vista a interlocução com os indicadores de qualidade previstos. Este momento se constituiu de questionários que foram enviados, por endereço eletrônico, para os secretários municipais de educação e professores das escolas do campo dos quatros

municípios envolvidos na pesquisa, devido ao cenário pandêmico gerado pelo novo coronavírus (covid 19) e as orientações da Organização Mundial de Saúde — OMS sobre o distanciamento social.

Os instrumentos referidos no parágrafo anterior foram enviados e respondidos entre 2019 e 2020. Após a coleta dos dados, verificamos as perspectivas, impasses e potencialidades subjacentes ao PAR e à formação continuada vivenciada pelos professores do campo, por meio da releitura dessa política pelos diferentes colaboradores da pesquisa que atuam na sala e dos envolvidos no movimento de organização da formação continuada nos municípios e dos documentos estudados.

No processo de organização das informações coletadas, elas foram categorizadas por tema de discussão: formação continuada para os professores do campo, Educação do Campo, políticas públicas planejadas na plataforma do PAR, BNCC. Isso constituiu um banco de dados para análise que foi confrontado com a fundamentação teórica dos capítulos III e IV que permitiu a elaboração do capítulo V.

Assentimos com Lakatos (1999, p. 100) ao destacar que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas. Assim, há um estímulo do investigado a responder e devolver o questionário dentro de um prazo razoável. Dessa forma, o instrumento foi enviado para os colaboradores da investigação junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE, aprovado pelo comitê de ética.

Por fim, a **terceira fase** destina-se à organização dos dados já analisados, com apoio das categorias do método, para construção do capítulo V que apresenta resultados e encaminhamentos que partiram da realidade aparente para construção do concreto pensado.

Buscamos aqui compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens e documentos tornados em consideração. Estes passaram por leitura minuciosa para verificar as inter-relações e foram filtrados e estabelecidos como contraditórios ou não. Esta classificação possibilitou maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que é a elaboração do texto desta dissertação.

Para sistematização, a dinâmica consistiu em compreender a relação entre o real apontado pelos professores e o objeto de estudo relacionado aos referenciais teóricos e aos documentos nacionais e municipais, seguindo a estrutura temática: Retratos da Educação do Campo nos municípios Paratinga, Serra do Ramalho, Sitio do Mato e Bom Jesus da Lapa; aspectos da formação continuada dos professores do campo; Plano de Ações Articuladas.

2 MAPEAMENTO DO CAMPO CIENTÍFICO

2.1 Estado da Arte

As pesquisas acadêmicas têm cada vez mais cumprido seu papel social, desvelar, em meio as conjunturas em âmbito educacional, o que não é visto. Ao adentrar de forma rigorosa em seus apontamentos, por meio de dissertações de mestrado, teses de doutorados, dentre outras publicações, concede proposições para transformação da realidade educativa. Neste movimento é importante fortalecer o campo teórico com leituras e registros, desse modo, acessar o conhecimento abrangente sobre o fenômeno a ser pesquisado para ir a campo com mais segurança.

Sobre essa contribuição, Soares (2000, p. 10) afirma que,

> as pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do estado da arte), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.

E completa,

> essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES, 2000, p. 10).

Para além da relevância para a evolução científica, o estado da arte possibilita aos pesquisadores a constituição do campo teórico e prático de uma área de conhecimento e mapeamento de experiências inovadoras investigadas, ampliando assim, seu repertório de conhecimento para que sua pesquisa venha somar experiências e evitar repetições.

Partindo do citado por Soares (2000), podemos afirmar que o estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Ao construí-lo, é possível identificar que teorias estão sendo construídas, quais métodos de pesquisa estão sendo utilizados para essa construção. Como discorre Santos (2019, p. 66),

> que estas pesquisas consistem em um levantamento acerca do que já fora produzido e são de grande importância para a produção acadêmica, uma vez que permite sistematizar o conhecimento já construído e fornecem a possibilidade de avanço nas lacunas ainda existentes.

Sendo assim, após demarcar as fontes em *sites* confiáveis e compreender a importância de construir o estado da arte, optamos por fazer o levantamento e sistematização das pesquisas acadêmicas cientificas disponíveis nos *sites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Dissertações/Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Enfim, este capítulo busca socializar e analisar as produções acadêmicas e científicas produzidas entre os anos de 2010 a 2020, por este ser o período que demarca o segundo e terceiro ciclo do Plano de Ações Articuladas – PAR, cuja abordagem buscou pesquisas que tratassem das políticas públicas para formação continuada de professores do campo e sua efetividade diante das contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR e as prescrições da BNCC.

A produção e apresentação do conhecimento acadêmico advindo das dissertações e teses de *sites* oficiais para divulgação de pesquisas científicas que tratam das Políticas para a Formação Continuada de Professores do Campo no PAR conjugadas com as prescrições da BNCC, objeto desta pesquisa, é imprescindível para a construção teórica metodológica deste trabalho, de modo que, este busque ampliar o conhecimento produzido partindo de trabalhos consolidados.

De acordo com Saviani (1999), os conhecimentos resultam da prática social e para a produção de um conhecimento novo parte-se do acumulado pela humanidade. Adentrar nas pesquisas científicas já consolidadas para conhecer, analisar e mapear o que já foi construído sobre o fenômeno em questão, encontra-se respaldo no método do materialismo histórico-dialético que, de acordo com Rodriguez (2014, p. 137),

> tem por objetivo de estudo a compreensão e a transformação da sociedade na qual o homem vive. Sendo assim, não é possível considerar o conhecimento sem existência dos outros, ou seja, o materialismo filosófico fomenta a apropriação social do conhecimento historicamente produzido.

Para ter acesso a esse conhecimento acumulado ao longo do tempo, apropriamo-nos das pesquisas do banco de teses dos *sites* da CAPES, do BDTD e do PPGED/UESB, com recorte temporal entre 2010 a 2020, por demarcar o primeiro e segundo ciclo do PAR e a conquista de políticas para educação do campo a partir da década de 1990.

2.2 Pesquisa no banco de teses e dissertações CAPES, BDTD e PPGED/UESB primeiros resultados

Afim de estabelecer um recorte temático para as buscas na biblioteca virtual da CAPES, do BDTD/IBICIT e do PPGED/UESB iniciamos a pesquisa com o tema “formação continuada de professores” and “educação do campo". Utilizamos como estratégia o operador boleano “and” com o objetivo de criar relações entre a pesquisa. É importante salientar que ao utilizar o “and”, o *site* combina os termos da pesquisa de modo que cada resultado considere todos os termos (CAPES, 2020). Com esses descritores encontramos os seguintes resultados:

Tabela 10 — Resultados das buscas no portal da CAPES, BDTD e PPGED/UESB.

DESCRITORES	CAPES	BDTD	PPGED/UESB
“formação continuada de professores” AND “educação” do campo"	34	32	3

Fonte: elaborado pela autora (2020).

No portal da CAPES, 32 trabalhos produzidos entre os anos de 2010 a 2020, destes 5 são teses de doutorado, 23 dissertações de mestrado acadêmico e 6 de mestrado profissional. No *site* do BDTD foram encontradas 28 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Por fim, no *site* de dissertações do PPGED/UESB foram encontradas 2 dissertações com esta temática.

No *site* da CAPES foi possível encontrar dissertações e teses em 14 Estados e 1 no Distrito Federal, sendo a maior concentração de trabalhos nas Universidades Federais. Este resultado nos proporciona observar que todas as regiões do Brasil têm produzido pesquisas e estudos sobre a formação continuada de professores do campo.

Quadro 4 — Universidades com dissertações e teses publicadas pela CAPES/ BDTD/ PPGED

Universidade	Local	Quantidade	Local
Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)	Goiás	1	CAPES
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)	Espirito Santo	1	CAPES
Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Sergipe	2	CAPES
Universidade de Brasília (UnB)	Distrito Federal	1	CAPES
Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto (USP)	São Paulo	1	CAPES
Universidade de Taubaté (UNITAU)	São Paulo	1	CAPES
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Bahia	1	CAPES
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Amazonas	2	CAPES
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Pará	3	CAPES
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Bahia	1	CAPES
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Bahia	2	CAPES
Universidade Federal do Goiás (UFG)	Goiás	1	CAPES
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais	1	CAPES

Universidade	Local	Quantidade	Local
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Rio Grande do Sul	1	CAPES
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	São Paulo	1	CAPES
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Espirito Santo	2	CAPES
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Pará	1	CAPES
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Bahia	2	CAPES
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Tocantins	1	CAPES
Universidade Franciscana (UFN)	Rio Grande do Sul	1	CAPES
Universidade do Tuiuti do Paraná (UTP)	Paraná	5	CAPES
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Amazonas	2	CAPES
Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS) II	Sergipe	2	BDTD
Universidade de Brasília (UnB)	Distrito Federal	1	BDTD
Universidade de Taubaté (UNITAU)	São Paulo	1	BDTD
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	Paraná	1	BDTD
Centro Universitário Metodista	São Paulo	1	BDTD
Universidade Federal do Goiás (UFG)	Goiás	1	BDTD
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais	1	BDTD
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Mato Grosso	1	BDTD
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Pernambuco	3	BDTD
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Rio Grande do Sul	2	BDTD
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	São Paulo	2	BDTD
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Espirito Santo	6	BDTD
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Pará	1	BDTD
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Tocantins	1	BDTD
Universidade Franciscana (UFN)	Rio Grande do Sul	1	BDTD
Universidade do Tuiuti do Paraná (UTP)	Paraná	2	BDTD
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Minas Gerais	1	BDTD
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Mato Grosso do Sul	1	BDTD
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Paraíba	1	BDTD
Universidade Federal do Pará - Curitiba (UFPR)	Pará	1	BDTD
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Paraná	1	BDTD
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Bahia	1	PPGED
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Bahia	1	PPGED

Fonte: Banco de dados da CAPES/BDTD/PPGED-UESB (2021).

No *site* da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) lidera as publicações com 6 trabalhos. Já no *site* da CAPES, temos a Universidade do Tuiuti do Paraná (UTP) com 5 publicações. Contudo, a região Nordeste é destaque, pois o Estado da Bahia apresenta o maior número de Universidades Estaduais fazendo pesquisa sobre a formação continuada dos professores que trabalham nas escolas do campo, assim, encontramos nos *sites* de pesquisa a UNEB, UFRB, UEFS, UESC e UESB.

Após ter concluído todo levantamento de dissertações e teses produzidas sobre o tema desta dissertação, realizamos uma pré-leitura dos títulos, dos resumos, alguns capítulos e os campos das referências com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o objeto de pesquisa.

Foram consideradas como principais temas a formação continuada, a formação continuada de professores do campo, educação, educação rural e educação do campo.

2.3 Formação Continuada de Professores e Educação do Campo

O grupo temático para análise e exposição no Estado da Arte neste trabalho foi pensado para facilitar a sistematização do que já vem sendo construído ao longo do tempo a respeito da temática estudada. Entretanto, com o intuito de constituir um campo de leitura voltado para o método e o tema de interesse desta dissertação, as análises materializadas contemplam apenas dissertações e teses que trabalharam com o materialismo histórico dialético.

Para esta composição, foi necessária uma pré-leitura e seleção dos principais autores e estudiosos utilizados pelos pesquisadores para fundamentar o método de pesquisa, bem como suas categorias de conteúdo. Esta pré-leitura nos possibilitou uma pré-análise caracterizada como o momento de reflexão, a fim de constituir um esquema preciso para o desenvolvimento das leituras flutuantes com vistas à elaboração de um plano de sistematização de análises. De acordo com Bardin (2011, p. 96),

> esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos.

O objetivo para materialização deste capítulo foi formulado de modo a consolidar indicadores, como: a seleção de materiais com abordagem do método materialismo histórico dialético na condução de suas análises estudiosos e autores das categorias de conteúdo, a saber, Formação continuada e Educação do Campo com posicionamento crítico na construção de sua teoria. Dessa forma, os estudos, as possibilidades de construir conceitos, de estabelecer comparações e de sistematizar o conhecimento do que vem sendo produzido acerca do objeto de pesquisa se dará de forma uníssona. Para ilustrar melhor este trabalho, decidimos não considerar apenas para as lacunas, mas para a possibilidade de continuidade na construção do conhecimento produzido.

Quadro 5 — Grupo temático constituído com resultados das buscas no portal da CAPES, BDTD e PPGED/UESB

GRUPO TEMÁTICO **Plano de Ações Articuladas e Formação Continuada de Professores do Campo**					
Ano	**Autor**	**Título**	**Principais Autores e Estudiosos**		
			Método	**Categorias de Conteúdo**	
			Materialismo Histórico Dialético	Formação continuada	Educação do Campo
2013	Roseli Ferreira Lima	Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres – Mato Grosso: Identidades em Construção 2013	Gamboa Triviños	Tardif, Rodriguez Schön Imbernón	Arroyo Fernandes Molina Caldart
2015	Simeri de Fatima Ribas Calisto	Políticas de Formação Continuada de Professores do Campo no Município de Araucária: Elementos Orientadores	Marx e Engels. Cheptulin Kosik Triviños Cury	Freitas Taffarel Escobar e Perin	Arroyo Gentili Caldart Molina Santos
2016	Maria Ferreira Bezerra	Políticas Educacionais Em Mato Grosso: A Formação Continuada De Professores Das Escolas Estaduais Do Campo Em Rondonópolis No Período De 2011 A 2016	Marx	Gatti Freitas Imbernón	Arroyo Caldart
2016	Magnólia Pereira dos Santos	A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação Continuada de Professores para as Classes Multisseriadas em Escolas do Campo	Marx Cheptulin José Paulo Netto	Veiga Arroyo Antunes-Rocha Casagrande	Molina Caldart Arroyo Bogo Basso Hage
2016	Charlene Araújo Santos	A Formação de Professores Para a Educação do Campo: Estudo Epistemológico Sobre A Produção de Conhecimento na Área	Kuenzer Kosik Frigotto Cheptulin	Costa Freitas Mororó	Caldart Carvalho Martins
2020	Rosilene Aparecida Barreto Martins	Políticas Educacionais para a formação continuada de professores da Educação do Campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA.	Marx Konder - Triviños - Paulo Netto	Taffarel Nóvoa Martins Duarte	Arlete Santos Molina Goodson Gohn Gatti

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Com essa pesquisa foi possível estabelecer relação com dos autores usados para fundamentar as dissertações e teses, com isso, lançar mão dos que mais aproximam com o objeto de estudo para esta pesquisa. Para subsidiar o método materialismo histórico dialético Marx (1985) Trivinõs (2007), Kosik (1976), Cheptulin (1982) e Cury (1986) foram os autores

mais citados. Já para as categorias de conteúdo recorremos principalmente a Santos (2016), Souza (2016), Molina (2008), Caldart (2008) e Freitas (2020).

Após a materialização da leitura atenta de seis trabalhos selecionados por aproximação com o objeto de estudo e método de pesquisa, catalogamos alguns resultados:

Lima (2013) em sua dissertação trata da Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres – Mato Grosso: Identidades em Construção. A autora inicia sua pesquisa convicta que a proposta de formação continuada de professores do campo deve estar voltada para uma educação que tenha como prioridade a formação do aluno do/no campo, considerando as práticas sociais de interação humana e o desafio do movimento de construção de identidades. Com isso, problematiza sobre a organização da formação continuada dos professores das escolas do campo em Cáceres e sua articulação entre a proposta de formação continuada de professores com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, considerando a identidade do campo.

Com estudos e pesquisas Lima (2013) descreve que, as escolas do/no campo devem organizar seu trabalho pedagógico de acordo as particularidades do contexto no qual está inserida, cujo calendário escolar saia do foco urbano, seja organizado coletivamente, atenda as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas de cada região. Para além disso, a autora coloca a necessidade de formação de professores para a docência nas escolas do campo como outra bandeira de luta dos Movimentos Sociais do Campo, e destaca os cursos de Pedagogia da Terra, organizados pelo MST em 1996.

Esse direito à formação docente está registrada no anexo I da Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", realizada em julho de 1998:

> A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para suas escolas. A escola que forma as educadoras/os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 162-163).

No decorrer das análises dos dados obtidos por meio dos 03 instrumentos de coleta: análise de documentos, observação participante e entrevistas, Lima (2013), encontrou evidências sobre a importância da formação continuada de professores em serviço, como instrumento de construção de identidades dos sujeitos e da escola do campo de Cárceres. Na época da pesquisa, os professores da rede municipal e estadual participavam de grupo de estudos onde estudavam os fundamentos para escolas do/no campo e faziam link com o cotidiano escolar.

No registro sobre as contradições da realidade do campo *versus* realidade urbana, Lima (2013) aponta que as escolas do campo receberam da SEDUC/MT um calendário para iniciar o ano letivo igual ao das escolas urbanas. Todos os alunos do campo, tanto da rede municipal e estadual, Estados e Municípios trabalham com diferentes calendários, sendo assim, como fica a vida dos estudantes que depende do transporte? Neste sentindo, autora deixa claro, que o campo tem uma realidade própria que não foi levada em consideração ao se definir o calendário escolar. Para iniciar o ano letivo das escolas do campo, em Cáceres, há necessidade de parceria entre as secretarias municipal e estadual de ensino, para definir um calendário comum, pois os alunos residem em diferentes comunidades rurais e utilizam o mesmo transporte para terem acesso à educação, o que dificultou também os encontros do grupo de estudos. Nessa dicotomia, entra a estrutura física inadequada em algumas salas anexas (insuficiência de salas e carteiras).

Por fim, os dados analisados revelam uma estrutura física inadequada para o desenvolvimento da prática pedagógica de qualidade na escola do campo, o que interfere no processo de ensino aprendizagem e que tem professor bom, mas não tem um espaço para o material didático. Esta situação contraria os princípios da Educação do Campo, estabelecida nas Resoluções 01/02 e 02/08 do CNE/CEB (LIMA, 2013, p. 167).

Calisto (2015) discorre sobre toda trajetória das escolas do campo de Araucária na década de 1930 até a década de 1990. Em sua dissertação, utilizou o conhecimento construído ao longo do tempo sobre as escolas rurais para apresentar algumas políticas que impactaram a Educação do Campo na cidade de Araucária no Paraná.

Nessa caminhada, Araucária tinha 20 escolas no campo na década de 30, chegando a 61 na década de 60. Contextualizando com a situação política do Brasil, Calisto (2015, p. 77), entende que essa expansão das escolas no campo se deu por intenção do Governo Varguista (1930-1945) que se propôs a levar educação escolar ao campo. Porém, acentua que no mesmo período, a formação de professores era limitada e as professoras que atendiam as escolas situadas no campo, chamadas de rurais, na sua maioria eram leigas. E complementa que, a teoria que sustenta essa expansão da escola no campo a partir de 1920 está ligada ao "Ruralismo Pedagógico", que surgiu com "otimismo pedagógico", e defendia a escolaridade como possibilidade de superação dos atrasos educacionais do Brasil, incluindo a expansão da oferta de educação escolar às populações do campo com proposito de fixar o homem no campo.

Com a chegada da indústria na cidade veio o êxodo rural, com isso, inicia-se o processo de nucleação que se consolida no período de 1991 a 1996, chegando a 2001 com 6

escolas no campo. Calisto (2015, p. 58) conclui que a política de consolidação/nucleação destas escolas é resultado da exclusão da população do espaço rural devido à busca de oportunidades melhores de trabalho no espaço urbano, resultando no êxodo rural.

A autora em sua trajetória de pesquisa, estudos e análises de documentos constatou que a política de nucleação das escolas campesinas foi efetivada mediante as chamadas "reuniões de convencimento", feitas pela secretaria municipal de educação de Araucária, com propostas e garantias de melhor infraestrutura, deixado camuflada as contradições deste processo. Ao analisar os documentos municipais, a exemplo do Plano Municipal de Educação, a autora registra que foi perceptível que sua literatura dialoga com os eixos da Educação do Campo. No entanto, em suas observações, o autor (2015) certificou que a realidade das escolas do campo está muito distante da abordagem dos documentos.

E complementa,

> nas políticas relativas a formação continuada, observa-se uma mistura de correntes filosóficas, teorias psicológicas, metodológicas, tendências educacionais. Essa mistura de epistemologias não acontece por acaso. O sistema capitalista, no estágio atual, fortalece processos de formação, seja na modalidade inicial ou continuada, que fragilizam o acesso à teoria educacional para que a ideologia dominante seja perpetuada (CALISTO, 2015, p. 159).

Os documentos e políticas de formação continuada do município pesquisado por Calisto (2015) divergem da relação teórica e prática vivenciada pelos professores, as temáticas trabalhadas distanciam-se da identidade e cultura das populações rurais.

Por fim, a autora finaliza com a seguinte reflexão:

> embora as políticas educacionais atuem na contramão das mediações necessárias, existem possibilidades de seu estabelecimento tanto na ação dos professores que atuam nestas escolas, quanto para os quadros que compõem as Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação (CALISTO, 2015, p. 160).

E aponta a apropriação do referencial da pedagogia histórico-crítica como instrumento fundamental para a organização do trabalho pedagógico das escolas públicas localizadas no campo de Araucária.

A dissertação de mestrado de Bezerra (2016) em educação da Universidade Federal de Goiás trata das políticas de formação continuada para professores do campo da educação básica do Estado de Mato Grosso para rede estadual de ensino. A autora analisa o Centro de Formação de Professores (Cefapro) da cidade de Rondonópolis. Como o propósito de compreender como o projeto sala do educador funciona na escola. Buscou-se entender a

formação que acontece por meio deste projeto e a contribuição do Cefapro para que a formação se efetive.

Enfim, Bezerra (2016) verificou-se que a maioria das escolas investigadas incluem temas da educação do campo no Projeto Sala de Educador. Entretanto, as análises apontam para a percepção de que a formação está voltada para as concepções das políticas do Estado, com foco nas competências e relevância nas aprendizagens que atendem aos indicadores educacionais. Em suas considerações, a autora deixa claro que o Estado de Mato Grosso precisa repensar sua forma de constituir políticas e aponta a formação específica para os professores do campo.

Os estudos de Magnólia Pereira dos Santos (2016) em sua dissertação cumpre esclarecer quais os desafios e as possibilidades do desenvolvimento da formação de professores em Classes Multisseriadas em escolas do campo fundamentado pela Pedagogia Histórico crítica.

Por meio da análise da história das classes multisseriadas, do embate de projetos na defesa da Educação do Campo e ainda de uma experiência formativa no âmbito da Escola da Terra (2014-2015) desenvolvida pela UFBA, fez-se possível entender que o desenvolvimento do trabalho educativo, compreendido como uma atividade intencional e com a finalidade de produzir a humanização do indivíduo, perpassa pela identificação dos elementos culturais a serem apropriados e a forma mais acessível para que a apropriação aconteça de efetivamente ao considerarmos as Classes Multisseriadas e sua heterogeneidade.

Pereira dos Santos (2016) deixa clara a acepção de que a formação dos professores deve acontecer com base na pedagogia histórico-cultural, em constante relação com a educação do campo, para que haja a conexão com o pensar em sociedade, pensar na escolarização da classe trabalhadora do campo e adequar-se ao contexto social que esta educação está inserida. Para que, assim, haja a inclusão e a oportunização ao acesso.

Quanto ao processo dialético e pedagógico, em Pereira dos Santos (2016) foi possível extrair o esforço e engajamento com que agem os professores, tendo em vista o abandono e descaso do estado em vias de falta de estrutura e acompanhamento pedagógico para com as classes multisseriadas.

Por conseguinte, ao utilizar o aparato teórico da Psicologia Histórico-Cultural que se sustenta no materialismo histórico-dialético foi possível desvendar a relação, conteúdo-forma-destinatário, informando que o professor necessita trabalhar com o binômio conhecer/compreender por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, para que possa se adequar à realidade e à forma de pensar dos

seus alunos, principalmente em uma Classe Multisseriada com sujeitos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento.

Quanto aos desafios em desenvolver um trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica diante do que vem sendo defendido pelo movimento Por uma Educação do Campo, os professores reconhecem, inicialmente, que ainda não possuem conhecimentos suficientes sobre a Educação do Campo, no tempo pedagógico, compreendido enquanto um tempo destinado aos estudos individuais ou coletivo dos professores. O currículo também é indicado enquanto desafio e os depoimentos confirmam a necessidade de maior apropriação sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo, no sentido de pensar um currículo de forma sistematizada considerando os conteúdos clássicos, defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica e os conteúdos da realidade e do cotidiano.

As possibilidades identificadas nos depoimentos dos professores e professoras incidem sobre a importância da unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas. Outra possibilidade destacada pelos professores está na elaboração de uma proposta curricular específica para as Classes Multisseriadas do campo fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

A dissertação de Charlene Santos (2016), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, intitulada por *A Formação de Professores para a Educação do Campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área*, consolidou análises sobre concepções que vêm sendo desenvolvidas sobre a formação de professores para as escolas do campo no Brasil, com recorte temporal de 2010 a 2014.

Em suas considerações, a autora afirma que a formação de professores para a educação do campo como bandeira de luta dos movimentos sociais camponeses, no enfrentamento de limites e contradições, vem se constituindo como um importante instrumento para fortalecimento da Educação do Campo e da formação de professores como um todo. A mesma ressalta que a materialização dos cursos de formação de professores do campo (Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo) colaboram não apenas para formar os educadores e educadoras do campo, mas também para repensar o modelo de formação que tem sido desenvolvido pelo modelo de Estado Neoliberal, além disso aponta a organização coletiva e o protagonismo dos estudantes, decisivos para a consolidação da formação, de acordo com os princípios de educação e de formação defendidos pelos movimentos sociais do campo.

Diante das constatações encontradas, Charlene Santos (2016) recomenda que é preciso ir além da formação continuada dos professores do campo. Sendo assim, é imprescindível desenvolver políticas de permanências desses professores no campo, por meio da "valorização do trabalho, melhores salários e condições de trabalho" (CHARLENE SANTOS, 2016, p. 73).

A dissertação de mestrado em Educação da UESB, da área de concentração: Educação, Movimentos Sociais, Formação e Trabalho, da autora Rosilene Aparecida Barreto Martins, com seu trabalho Políticas Educacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação do Campo: um estudo de caso do município de Itapetinga – BA propôs analisar se as políticas e programas educacionais implementados na Educação do Campo no município de Itapetinga, no percurso entre 2008-2018, contemplam a Educação do Campo ou estão voltados aos interesses do sistema capitalista.

Martins (2020) constatou que por meio das lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo foi, aos poucos, institucionalizada pelo Estado, mas a implementação dos programas de formação continuada de professores denominados de "políticas educacionais" não atendem aos ideais emancipatórios e a luta pela terra, mas à perpetuação da lógica do capital, pois o que tem sido oferecido não atende à luta contra hegemônica.

2.4 Considerações sobre a pesquisa

Mapear e discutir a produção acadêmica brasileira em plataformas como Banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB) sobre a Formação Continuada de Professores e Educação do Campo, possibilitou compreender a importância da construção do Estado da Arte no sentido de apreender o que vem sendo discutido, entender a relação da pesquisa com a relação ao tempo, ao espaço e ao contexto.

Ao concretizar as leituras foi possível comparar e consolidar a opção pelos teóricos acerca da Educação do Campo, da formação continuada, do método materialismo histórico dialético e encontrar pistas para construção da teoria sobre a formação continuada do professor do campo como ponto de apoio para o desenvolvimento da pesquisa.

No primeiro momento foram selecionados 12 trabalhos para análises, todavia, ao realizar as leituras usando estratégias de seleção de objetivos, autores, conceitos e fundamentação teórica, apenas seis foram analisadas neste capítulo. Foi possível perceber que os temas mais debatidos em todas as dissertações estão voltados para urbanização da

Educação Escolar do Campo, assim como sobre a precarização da formação continuada do professor como um todo, essa ressalva de prioridade das escolas na cidade em detrimento das campesinas são conclusões encontradas na dissertação de Martins (2020), Calisto (2015) e Lima (2013). Todos estes estudos consideraram que as situações reveladas fazem parte dos acontecimentos depreendidos pelas contradições da sociedade capitalista influenciadas pelo mercado que, por sua vez, controla o Estado.

Neste sentido, apesar da condição de formação continuada para os professores do campo ser emergente; o sistema capitalista vem forjando propostas educacionais que comtemplem seus interesses dominantes. Por fim, é urgente a necessidade da apropriação consciente do conhecimento historicamente produzido pelos movimentos sociais e universidades no sentido de reivindicar por políticas públicas de acordo a necessidade dos homens e mulheres do campo, dessa forma, trabalhar para emancipação humana.

Enfim, podemos concluir que as pesquisas encontradas apontaram lacunas, agregaram conhecimento e fortaleceram a concepção de que existem estudos e pesquisas que se referem às políticas educacionais para formação continuada de professores do campo, todavia, estas precisam ser ampliadas. Ficou claro que ainda temos campo para ampliação de pesquisas com foco na formação continuada de professores do campo e que ainda temos uma longa caminhada para sua materialização.

3 PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

A Constituição Federal, a partir de sua promulgação, em 05 de outubro de 1988, propõe que as políticas públicas para educação sejam executadas em regime de colaboração entre os entes federados: União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Para aprofundar nesse processo de compreensão das políticas educacionais, é preciso entender seu significado e suas implicações para o desenvolvimento ou retrocesso da realidade objetiva. Apesar de afirmar que não existe uma única definição para políticas públicas, Souza (2008, p. 26) compreende política pública como

> o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Estes campos de ação, com base na formulação das políticas públicas educacionais, colocam o governo em uma posição que possa traduzir seus propósitos e plataformas eleitorais de forma democrática ou não, o que caracteriza bem a acepção política dos governantes que conduzem os Estados em determinada época. A partir da década de 1990, as discussões das políticas sob regime de colaboração esquentam o cenário nacional, “desde então a educação encontra-se no contexto das mudanças sociais, políticas e econômicas inseridas na crise do capitalismo e de reestruturação do capital (SANTOS, 2019, p. 23).

Neste ínterim, por meio do Decreto nº 6.094/2007, o Ministério da Educação instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que articula novos componentes da política de educação no país. Ao aderir voluntariamente ao “Compromisso”, o ente federado afirma a responsabilidade de trabalhar de acordo com as 28 diretrizes apontadas no Plano de Metas Todos pela Educação. De modo a alcançar a melhoria da qualidade na formação continuada e na valorização de professores enfatizamos 4 diretrizes

> XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários,

> trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007, p. 1).

Neste contexto, o PAR caracteriza-se por ser uma das estratégias políticas de materialização do regime de colaboração entre os entes federados, com o intuito de melhorar a qualidade da Educação Básica. No que diz respeito à ênfase na formação continuada de professores, proposta na Dimensão 2 do PAR, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta apenas uma diretriz, a "XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação" (BRASIL, 2007, p. 1).

No segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), as políticas educacionais foram articuladas em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), este constituído como suporte para assistência técnica e financeira da União à educação básica das redes públicas de ensino com desafios para os entes federados materializados pelo PAR, elo entre o MEC e a assistência técnica e financeira por este Ministério aos entes federados. A assistência técnica é voltada para programas de capacitação de professores, funcionários, dirigentes ou membros dos conselhos da área de educação, programas de formação inicial de professores, realização de estudos, levantamentos e avaliações, disponibilização de sistemas e atendimentos técnicos institucionais coletivos ou individualizados.

Por conseguinte, para execução do planejamento do PAR nos Municípios, Estados e Distrito Federal é preciso recurso financeiro para contratação de bens e serviços de acordo com as iniciativas propostas no planejamento local do PAR, esta transferência de recurso faz parte da Assistência técnica financeira da União aos entes federados.

No que diz respeito à transferência de recursos, para concretizar as ações do PAR, a partir do 2º ciclo (2011/2014), houve mudanças necessárias para transparência das ações contratadas pelos entes federados. Por meio do Sistema Integrado de Monitoração, Execução e Controle (SIMEC) é obrigatório que esses entes comprovem, mediante notas fiscais, que os contratos firmados foram executados. Outra forma de atender às iniciativas planejadas no PAR é por recursos de emendas parlamentares, os quais são destinados para demandas de entidades escolhidas por esses parlamentares, normalmente, em seus municípios de origem (BRASIL, 2019, p. 29). Informação que confirma a fala da Secretária de educação 1:

> para que o município tenha alguma iniciativa contemplada você precisa que um deputado faça uma emenda e indique o município nesta emenda. O deputado tem que apresentar a emenda e indicar o município naquela

> emenda. O município entra em seu Par seleciona lá a emenda que o deputado deu e o valor, e ai sim ele pode executar aquilo ali, mas fora disso não tem mais financiamento para iniciativa no PAR. Então o PAR deixou de ser um instrumento de planejamento de Estado, e passou a ser um planejamento de governo, porque você precisa eleger um deputado ter uma ligação com este deputado, o município que não tem deputado nenhum o PAR é morto, não consegue efetivar o PAR (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO 1).

Diante disso, a adesão involuntária ao "Compromisso Todos pela Educação", posterior à elaboração do PAR, possibilitou aos municípios receberem assistência técnica e financeira da União. Segundo dados informados pelo MEC, a adesão dos municípios foi unanime. Esse processo de adesão total configura para Oliveira (2011) que o Ministério da Educação buscou realizar e implementar uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional. A autora define que as políticas de Estado

> são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Além disso, a referida autora considera as políticas de governo como "aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas" (OLIVEIRA, 2011, p. 329). O que podemos observar é que o PAR é revestido da falácia de autonomia aos municípios, dada a prerrogativa do MEC em atrelar as iniciativas no PAR à liberação de recursos de emenda parlamentar. Tal condição coloca o PAR como um campo de disputa e de poder coercitivo, de modo que seu planejamento pode não atender as reais necessidades encontradas pelo diagnóstico local, mas apenas à sociedade neoliberal que vive à luz do capitalismo.

Esta contradição é posta pela inversão do projeto de descentralização, isto é, por meio de um pacto federativo que deixa os municípios à mercê da dominação e dos interesses políticos dos deputados, fortalecendo a velha política de curral eleitoral e de abertura da educação voltada aos interesses individuais, consequentemente, pautada como mercadoria.

A publicação do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, reforça a importância da participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Instituído o plano de metas do governo federal, é preciso mecanismos de efetivação e controle na execução das metas propostas, sendo assim, na seção II do decreto 6.094, em seu Art. 9º, o PAR é definido como um "conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (BRASIL, 2007).

Neste contexto de fortalecimento do regime de colaboração dos entes federados, e como ação do PDE, o Plano de Ações Articuladas (PAR) tem a missão de contribuir com o planejamento educacional dos estados e municípios brasileiros no sentido de responder aos desafios propostos pelo PDE. Como posto pelo governo, a melhoria da qualidade da educação em função do desempenho do IDEB e da redução das singularidades relativas às oportunidades educacionais. Dessa forma, para participar do plano de desenvolvimento (PDE), os entes federados elaboram seu respectivo Plano de Ações Articuladas (PAR), com vigência plurianual e ações que colaborem com a concretização dos acordos firmados no ato da adesão "voluntária". A adesão ao Plano foi condição para que os governos locais recebessem transferências voluntárias da União, conforme o

> Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados. § 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União (BRASIL, 2007, *on-line*).

Este requisito de adesão "sem coação" desvela uma realidade coercitiva, uma vez que não se faz educação de qualidade sem recursos, e estes estão condicionados à adesão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com suas vinte e oito diretrizes a serem seguidas pelos entes federados no planejamento de seus respectivos sistemas de ensino. Conforme Saviani (2007), o Plano de Metas é considerado o carro-chefe do PDE com fiel compromisso em gerenciar a educação para projeções do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Contudo, o Plano de Metas organiza um conjunto de medidas incorporadas à agenda empresarial ao assumirem explicitamente a adesão ao "Compromisso Todos pela Educação", organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira e conduzida por empresários.

O "Todos pela Educação" foi lançado pela sociedade civil em 6 de setembro de 2006, em São Paulo, com a participação e financiamento de grupos empresariais como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-

Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007).

O autor com seus estudos reforçam que

> [...] a lógica que embasa a proposta do "Compromisso Todos pela Educação" pode ser traduzida como uma espécie de "pedagogia de resultados": o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007, p. 1252-1253).

As tendências de educação voltada para ideologias empresarias focadas na mensuração de resultados são respostas ao acordo firmado na Conferência Mundial em Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, sobre "Educação para Todos" com a participação dos Principais organismos internacionais, como a UNESCO e UNICEF, evento que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este documento deu origem a uma série de compromissos para educação no âmbito internacional e nacional, a exemplo dos Planos Decenais de Educação.

Essa forma de pensar a escola, como uma empresa, atende à ideologia da classe dominante a qual não tem interesse que os menos favorecidos tenham acesso à educação emancipadora. Acerca desta conjuntura, Freitas (2018) alerta que as pequenas escolas irão desaparecer, de modo que vai prevalecer as que se apresentam maior qualidade, assim, estudantes com menores desempenhos serão barrados pela meritocracia. Para fechar o pacote da desigualdade causada por este processo, os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitido tal como acontece nas empresas.

Por fim, o PAR foi implantado em 2007 por meio do decreto nº 6,094, de 2 de abril de 2007, desde então, tem passado por diversas evoluções legislativas e técnicas, concernentes às transferências diretas e voluntárias da União aos estados, ao DF e aos Municípios, os quais são implementadores de políticas públicas educacionais. Como mostra o Quadro 6, cujo objetivo é apresentar o histórico de suas principais regulações.

Quadro 6 — Marcos legais do PAR

PAR (2007- 2010) – Primeiro ciclo		
Ano	**Lei**	**Objetivo**

PAR (2007- 2010) – Primeiro ciclo		
Ano	**Lei**	**Objetivo**
2007	Decreto nº 6.094, de 2 de abril de 2007	Implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
	Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007	Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE, no exercício de 2007.
	Resolução nº 47, de 20 de setembro de 2007	Altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, e estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE, no exercício de 2007.
2008	Resolução nº 46, de 31 de outubro de 2008	Altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, e estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE.
2009	Resolução nº 53, de 29 de outubro de 2009	Aprova o Manual de Assistência Financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –FNDE.
2010	Resolução nº 15, de 07 de junho de 2010	Aprova o critério de utilização dos resultados do LSE como exigência para a aprovação das ações de apoio da União aos entes federativos que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
	Resolução nº 15, de 29 de março de 2011	Fixa os percentuais de contrapartida para as transferências de recursos financeiros realizados pelo FNDE.
	Resolução nº 23, de 16 de maio de 2011	Altera a Resolução CD/FNDE Nº 29 de 20 de junho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação.
	Resolução nº 34, de 8 de julho de 2011	Altera a Resolução nº 15, de 7 de junho de 2010, que aprova o critério de utilização dos resultados do LSE como exigência para a aprovação das ações de apoio da União aos entes federativos que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
	Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
2012	Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012	Conversão da Medida Provisória nº 562, de 2012 que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, inclusão dos polos da Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 e dispõe sobre a assistência financeira da União do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992.

PAR (2007- 2010) – Primeiro ciclo		
Ano	**Lei**	**Objetivo**
2013	Decreto nº 7.892, DE 23 de janeiro de 2013	Aquisição de bens e contratação de serviços através do sistema de Registro de Preços. Resolução que dispõe sobre a destinação de recursos financeira, nos moldes operacional e regulamentar do Programa Dinheiro Direta na Escola (PDDE).
	Resolução nº 11, de 7 de maio de 2013	Programa Atleta na Escola.
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Regras para pagamento de veículos e mobiliário: repasse conforme inserção de contratos e notas fiscais. Prêmio CGU3 para PAR e Proinfância4.
2015	Resolução nº 3, de 30 de março de 2015	Altera artigos da Resolução nº 52, de 11 de dezembro de 2013, que estabelece orientações, critérios e procedimentos de transferência de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, Distrito Federal e aos municípios.
	Resolução nº 5, de 28 de maio de 2015	Dispõe sobre os critérios e forma de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE).
PAR- 2016-2019 – Terceiro ciclo		
2016	Portaria MEC nº 230, de 12 de abril de 2016	Criação do Comitê Gestor
	Portaria MEC nº 231, de 12 de abril de 2016	Institui o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas - PAR, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, e revoga a Portaria MEC nº 754, de 7 de julho de 2011.
2017	Portaria MEC nº 29, de 12 de janeiro de 2017	Institui o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas - PAR, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, e revoga as Portarias MEC nº230 e 231, ambas de 12 de abril de 2016.
2018	Resolução nº3, de 23 de fevereiro de 2018	Dispõe sobre a possibilidade de se firmar novos termos de compromissos entre os entes federados e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com fundamento na Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, para finalização das obras decorrentes de instrumentos cujos prazos de execução tenham se esgotado sem que o objeto inicialmente acertado entre as partes tenha sido concluído.
	Resolução nº23, de 21 novembro de 2018	Altera a Resolução nº 3, de 23 de fevereiro de 2018, para ampliar o prazo de solicitação de retomada de obras inacabadas.
2019	Portaria MEC nº 1.462, de 12 de agosto de 2019	Institui o Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas - PAR, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, e revoga a Portaria MEC nº 29, de 12 de janeiro de 2017.
2020	Resolução nº03, de 29 de abril novembro de 2020	Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal, no âmbito do terceiro ciclo do Plano de Ações Articuladas – PAR.

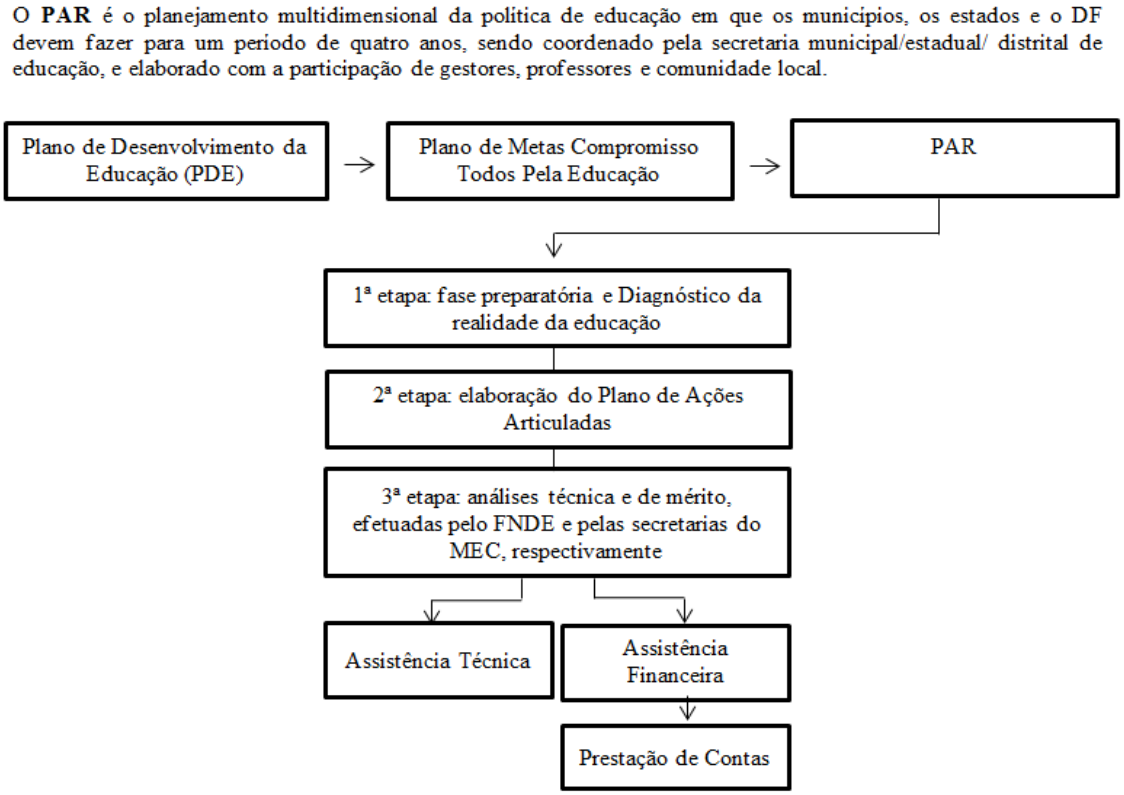
Fonte: elaborado pela autora com base em Souza (2019).

3.1 O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua estrutura organizativa

Para elaborar o PAR é necessário que Distrito Federal, Estados ou municípios façam um mapeamento da rede de ensino e, diante dele, o diagnóstico da sua real situação que

corresponde à primeira fase do planejamento do PAR. Como é possível observar na Figura 7, a seguir, o PAR é o instrumento de apoio do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com políticas públicas de médio e longo prazo, e articulação entre entes federados de modo a concretizar suas metas na rede por meio de diagnóstico, planejamento, avaliação, aspectos que definem a assistência técnica e/ou financeira ao ente federado.

Figura 6 — Plano de Ações Articuladas



Fonte: elaborado pela autora com base no Caderno de estudos Unidade II (BRASIL, 2019) e na Lei do PAR nº 12.695/2012 (BRASIL, 2012).

O PAR apresenta estrutura organizacional que possibilita mapear a situação educacional do ente federativo mediante um passo a passo que vai do diagnóstico à prestação de contas. O Ministério da educação, visando dar mais agilidade na elaboração dos diagnósticos, planejamento e monitoramento do PAR, criou o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), esse sistema é responsável pela reunião de informações necessárias à elaboração do Plano de Ações Articuladas, sua operação é de responsabilidade do técnico local do PAR e do(a) secretário (o) municipal de educação. É no SIMEC que os entes federados registram seu diagnóstico, por meio do preenchimento de indicadores, atribuídos a cada dimensão do PAR, informando quais situações se aplicam àquele indicador.

Como previsto pelo Plano de Metas, é constituído um Comitê Local do Compromisso, conforme indica sua diretriz:

> XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007, p. 1).

Com indicação da sociedade civil e para que o PAR obtenha êxito em suas ações, é recomendado que o ente federado promova, juntamente com o Comitê Local de Compromisso, a agenda de mobilização social. Neste sentido, o papel do Comitê é atuar em nome da sociedade, no que se refere à execução do que foi planejado no PAR, desempenhando a função de controle social. Assim, seu principal objetivo é mobilizar a sociedade em prol da oferta de uma educação pública de qualidade e acompanhar as metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2019).

No seu processo de implementação e monitoramento, dois grupos apresentam diferentes papeis: Equipe Local e Comitê Local do Compromisso. Compete à equipe local elaborar e monitorar a execução do PAR. Esta equipe pode ser constituída, preferencialmente, pelo Secretário Municipal de Educação, técnicos da secretaria e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação (BRASIL, 2019).

O diagnóstico efetivado no âmbito do PAR tem como objetivo identificar as demandas educacionais dos municípios, bem como indicar ações que vão se desdobrar em projetos, programas, medidas com vistas a auxiliar os municípios na melhoria da qualidade da educação.

Outrossim, é preciso responder questões pontuais que vão ajudar na construção da realidade educacional local. Conforme é possível constatar no Quadro 7 o qual explicita questões precisas para construção da real situação.

Quadro 7 — “Questões Pontuais” integrantes do diagnóstico da situação educacional local

Itens	**Orientações**
1. Sistema Municipal de Ensino	O município que já tem seu Sistema Municipal de Ensino regulamentado deve inserir seu ato de criação.
2. Plano Municipal de Educação	Anexar o Plano Municipal de Educação do Município.
3. Conselho Municipal de Educação	Anexar o documento referente ao ato legal de criação do

Itens	Orientações
	Conselho Municipal de Educação, e anexar, também, se existente, o documento com a norma de funcionamento (regimento interno)
4. Comitê Local do Compromisso Todos pela Educação (XXVIII Diretriz do Plano de Metas do PDE)	O município que instituiu o Comitê Local do Compromisso Todos pela Educação deve anexar o documento referente ao ato legal de sua criação. Se as atribuições do Comitê foram assumidas pelo Conselho municipal de Educação, o documento a ser anexado será o do ato legal que definiu essa atribuição.
5. Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	Anexar ato legal de criação do Conselho do CACS FUNDEB, ou o ato legal de atribuição das funções do Conselho do FUNDEB à Câmara de Financiamento do Conselho Estadual de Educação.
6. Creches (0 a 3 anos de idade)	Informar a quantidade de creches em funcionamento na rede pública de ensino, quantas creches da rede de ensino conveniadas, e quantas creches públicas e conveniadas sob responsabilidade de outros órgãos do Governo do Distrito Federal – GDF (Secretaria de Assistência Social, Saúde ou outra. Toda escola que oferece creche deve ser contada.
7. Pré-escolas (4 a 5 anos de idade)	Informar a quantidade de pré-escolas em funcionamento na rede pública de ensino, quantas pré-escolas da rede de ensino conveniadas, e quantas pré-escolas públicas e conveniadas sob responsabilidade de outros órgãos do Governo do Distrito Federal – GDF (Secretaria de Assistência Social, Saúde)
8. Conselho Escolar	Anexar ato de criação para os conselhos escolares
9. Critérios para escolha de diretor escolar	Inserir descrição do que serve de base para a indicação da direção escolar.
10. Plano de carreira para o magistério e profissionais de serviço e apoio escolar.	Anexar ato legal de criação do plano de carreira para o magistério e profissionais de serviço e apoio escolar.
11. Relação da secretaria estadual/municipal de educação com as instituições formadoras de professores da educação básica da rede municipal de ensino (formação inicial e continuada)	Relatar se há articulação entre a secretaria de educação e a(s) instituições formadoras dos professores da rede de ensino, com vistas à integração entre formação docente e a sua prática pedagógica na escola, tanto no que se refere a formação inicial quanto a continuada.
12. Avaliações educacionais	Informar a participação do município no sistema de avaliação estadual. Se a rede de ensino possui sistema de avaliação próprio. Se a rede participa de sistema de avaliação regional (a partir de arranjos municipais).
13. Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Informar a existência de pessoas no município, na faixa etária de atendimento da educação de jovens e adultos (EJA), que não concluíram seus estudos no ensino fundamental. Informar se o estado e o município, em parceria, implementam um programa regional de alfabetização de jovens e adultos.

Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema Integrado do Ministério da Educação (SIMEC) do PAR 2016. Acesso em: 04/08/2020.

O município faz o mapeamento das condições socioeconômicas no PAR e conta com questões pontuais para auxiliarem nesse processo de construção da situação que conduz à

realidade educacional local. É perceptível que este questionário, com questões pontuais, direciona o município a organizar seu sistema de ensino, construindo planos de carreira, instituindo conselhos de controle social, repensando sua oferta de ensino para educação básica.

Neste sentido, Saviani (2007, p. 7) infere que, “a partir dessas etapas, são estabelecidas pontuações com base em critérios previamente definidos para a efetivação de termo de cooperação e assistência técnica aos municípios e estados”. Logo, este passa a ser monitorado pela equipe do Ministério da Educação, uma vez que o financiamento está acondicionado ao resultado do IDEB. Com isso, têm prioridade os municípios com pior desempenho aferido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este modelo de educação, pautada no ranqueamento dos municípios, atende a lógica neoliberal de mercado, estabelecida pelo capital. Nesta perspectiva, Santos (2019, p. 27) conclui que “o PAR compreende mais uma política de descentralização que vem ocorrendo desde a década de 1990, por meio das quais o sistema educacional passa por várias reformas pautadas na globalização”, em favor da política de mercado, proposta pelo neoliberalismo.

Como dito, o PAR subdivide-se em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos. Essas dimensões são subdivididas em áreas de atuação e indicadores. No sentido de caracterizar a situação dos indicadores que qualificam a situações da realidade educacional do município, o MEC construiu uma tabela de pontos de 1 a 4, na qual a pontuação 1 (um) representa uma situação desfavorável e 4 (quatro) uma situação confortável para o município.

Quadro 8 — Critérios subjacentes à pontuação do PAR

Pontuação	**Critério**
1	A descrição aponta para uma situação crítica e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazo, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local.
2	A descrição aponta para uma situação insuficiente e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazo para elevar a pontuação nesse indicador.
3	A descrição aponta para uma situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho
4	A descrição aponta para uma situação positiva e não serão necessárias ações imediatas. O que a secretaria de educação realiza na(s) área(s) pertinente(s) garante bons resultados nesse indicador.

Fonte: Manual do PAR (2011/2014) - FNDE/MEC (BRASIL, 2011).

Cada dimensão do PAR possui indicadores, de acordo com a pontuação atribuída pela equipe local. Em função do resultado auferido, são geradas ações disponibilizadas pelo MEC

para que sejam implementadas pela rede, assim, melhorar a situação do indicador na realidade local, a exemplo da pontuação 1 e 2.

Desde sua criação em 2007, o PAR já está em seu 4º ciclo, assim o foco de interesse desta pesquisa é o segundo e o terceiro que compreendem as etapas de 2011-2014, 2016-2020, de modo que não podemos abandonar as proposições do ciclo inicial, em 2007, pois este constitui relevante contribuição histórica do PAR.

Com o objetivo de visualizar o foco das atividades do PAR em cada ciclo e sua colaboração em cada ente federado, é importante observar o que foi incorporado à sua dinâmica, conforme apresentado no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 — Ciclos de Ações do PAR

1º Ciclo PAR 2007-2010 Decreto nº 6.094/2007	**2º Ciclo PAR 2011-2014 Lei nº 12.695/2012**	**3º Ciclo PAR 2016-2020 Reformulação SIMEC**
- Atendimento baseado em vulnerabilidades sociais; - Construção de creches; - Reformas, ampliações, construção de escolas; - Caminho da Escola; - Brasil Profissionalizado; - Mobiliários escolares	- Termos de compromisso; -PAC (creches e quadras escolares; veículos; mobiliários e equipamentos) - Emendas parlamentares; - Escolas rurais, quilombolas e indígenas; - Metodologias inovadoras; - Regras para transferência de recursos.	- 2016: início da Etapa Preparatória e diagnóstico - setembro/2017: início da Etapa de Elaboração dos Planos de trabalho, com definição das iniciativas.

Fonte: PAR, Caderno estudos Unidade II (BRASIL, 2019).

O **1º ciclo** (2007-2010) demarca o regime de colaboração entre os Estados, Municípios e Distrito Federal. Período em que cada ente constituiu sua realidade local baseada na definição de diagnóstico conduzido pelos instrumentos do PAR, por meio do SIMEC. Logo após, foram construídas ações com base nas vulnerabilidades de cada ente federado. O Quadro 9 aponta apoio voltado para a construção de instituições escolares, bem como reformas e ampliações destes espaços por meio de transferências voluntárias da União.

No **2º ciclo** (2011-2014), foi construído um novo diagnóstico da situação educacional e, como visto, houve expansão de ações. O Programa de Aceleramento do Crescimento (PAC) ampliou seu pensamento estratégico, com liberação de assistência financeira a estados e municípios, para a execução de obras estruturantes que possam melhorar a qualidade da educação. Nesta segunda fase do PAC, e segundo ciclo do PAR, houve a ampliação de políticas educacionais voltadas para estrutura física. Neste ciclo, foram incluídos atendimento

às comunidades quilombolas, indígenas e escolas rurais. Além disso, foi instituído o termo de compromisso como forma de pactuação.

No **3º ciclo** (2016-2020), da mesma forma que os demais, os municípios são orientados a fazer um novo diagnóstico de suas redes para que, com base em dados atualizados, elaborem os seus novos planos de trabalho do PAR. De acordo com o relatório de Gestão do FNDE, o efeito da pandemia do Covid-19 no terceiro ciclo do PAR, com iniciativas previstas para 2019, foi um dos fatores que pode ter contribuído para intensificar as dificuldades de execução das iniciativas do PAR pelos entes, assim como tem ocorrido em diversos programas do FNDE (2020). Neste sentido, percebe-se um maior impacto nas iniciativas de formação e eventos que foram desenhadas para serem presenciais.

A ausência de iniciativas para formação continuada de professores no PAR é justificada pelo MEC como causa e efeito do novo Coronavírus. É importante salientar que, em 26 de fevereiro de 2020, o Brasil registrou o primeiro caso da Covid-19, ano que finaliza o terceiro ciclo do PAR. Não é possível negar que a pandemia trouxe consigo dificuldades para efetivação da formação continuada dos professores, em especial, do campo, todavia, é pertinente salientar que essas dificuldades vão além das restrições do distanciamento social necessário para prevenção do Covid 19.

A ausência de políticas de formação contínua deve ser analisada no contexto socioeconômico que vem, ao longo do tempo, a serviço do capital para atender a sociedade capitalista. O capital jamais se submeteu ao controle adequado duradouro, ele é compatível apenas com ajustes limitados sem que este prejudique sua expansão e processo de acumulação. Essa impossibilidade de qualquer tipo de controle externo é que gera crises estruturais que presenciamos, inclusive, com a pandemia. Portanto, estamos vivenciando uma crise que já despontava há décadas e agora explodiu (MÉSZÁROS, 2011).

Como um mecanismo de reinvenção do capital a pandemia tem sido escudo para o fortalecimento do projeto da educação voltada para a reprodução capitalista com abertura para o fortalecimento do público privado, com isso, “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica Periculosidade” (SANTOS, 2020, p. 5-6).

Para o autor supracitado, a crise atual se aprofundou quando a presidente Dilma Rousseff sofre o processo de *impeachment* e, posteriormente destituída. Assim, a educação básica sofreu uma série de ataques. Um desses está atrelado ao financiamento da educação pública no país, devido ao congelamento de gastos primários por 20 anos, por meio do Teto de Gastos estabelecido pela PEC 95/2016, que compromete a viabilização das metas do PNE,

ao qual o PAR é vinculado para assistência técnica e financeira. Outro ataque é a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, decisão que representa retrocesso para as conquistas da educação do campo.

Com políticas negacionistas de direitos, o governo Jair Bolsonaro publicou no dia 21 de fevereiro de 2020 o Decreto 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, recolocando as políticas agrárias para o âmbito do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA. Como mais uma medida que promove o retrocesso das políticas sociais, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. A partir de então, nenhum órgão governamental estará responsável pela execução do Programa, o que enfraquece suas ações. Em defesa do PRONERA, o Fórum Nacional de Educação no Campo (FONEC) institui nota de denúncia ao desmonte da Educação Pública e aos direitos dos povos do campo ter acesso à educação construída pelo tripé movimentos sociais, universidades e povos campesinos.

Na nota o FONEC deixa claro que

> O Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam (FONEC, 2020, *on-line*).

Ações que diminuem o planejamento e como consequência o desenvolvimento de projetos voltados aos estudantes e professores do campo, coadunam com a intenção de implantar um projeto de país que nega a classe trabalhadora o direito à educação de qualidade, por conseguinte, o desrespeito às diferenças que acaba por acentuar a desigualdade. O apelo do FONEC (2020) é pela luta e resistência consciente, cujo propósito é a “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” (FONEC, 2020).

Há outras ações que configuram o desmonte das políticas públicas educacionais, medidas as quais são anteriores à pandemia do Covid-19, portanto, não são justificadas por esta contingência. Desse modo, a alegação da pandemia dada pelo MEC para a ausência de iniciativas para formação continuada no PAR não são legítimas. Neste sentido, Mészáros

(2008, p. 12) é firme ao sintetizar que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Enfim, este ciclo é distinto dos dois últimos, sua estruturação é consonante com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é o principal ponto de convergência das políticas públicas da educação brasileira para o período de 2014-2024 e o alinhamento do PAR com o PNE acontece em todas as metas e estratégia destinadas à educação básica. Outras proposições foram notadas, a exemplo de diversas melhorias como a disponibilização de dados por meio da integração do PAR com outros sistemas do Ministério da Educação, como Sistema de informações sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE), que fortalece os mecanismos de controle social a respeito dos gastos dos entes federados com o desenvolvimento da educação, ao tornar público estes gastos.

O preenchimento em dia do sistema é condição para que estados e municípios possam celebrar convênios com órgãos federais e receber transferências voluntárias da União (MEC, 2021). O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB *(*CACS-FUNDEB) e o Sistema de Gerenciamento de Atas de Registro de Preços (SIGARP) visam a tornar mais ágil o processo, fornecer informações gerenciais, armazenar resultados e disponibilizá-los aos órgãos e às entidades interessadas e à sociedade. O processo de utilização das atas de registro de preços do FNDE é todo feito eletronicamente, por meio deste sistema, o que oferece informações úteis ao diagnóstico das redes e à gestão da educação no município, no estado ou no Distrito Federal (BRASIL, 2019).

Como já foi dito, o PAR possui quatro dimensões, as quais estão vinculadas às iniciativas/ações que, ao serem concretizadas, contribuem para a melhoria da qualidade da educação nos entes federados. As dimensões do PAR são detalhadas pela determinação de áreas de atuação, de indicadores e de iniciativas. O avanço da educação nos municípios, estado ou no Distrito Federal pode ser verificado em razão da evolução dos indicadores presentes no diagnóstico, anterior ao planejamento das ações do PAR (BRASIL, 2019).

3.2 O PAR e a Formação Continuada de Professores do Campo

A partir da década de 1990, o debate que envolve a formação continuada de professores toma fôlego, o professor é visto como agente disseminador de políticas educacionais voltadas para superação da crise do capital. No PAR, a formação continuada de professores integra a dimensão II. Como descrito neste trabalho, após o processo de diagnóstico dos indicadores da educação de qualidade dos municípios feito no PAR, via

SIMEC, são geradas ações a serem desenvolvidas no município, sendo o PAR instrumento que viabiliza a materialização das políticas educacionais consubstanciadas no PDE.

Adentrando nas acepções do PDE, vê-se que elas estão correlacionadas ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o qual avalia o desempenho dos alunos com ênfase em português e matemática. Dessa forma, o IDEB é a principal referência do Trabalho docente na educação básica, que precisa de formação continuada nos mesmos moldes, focada em resultados, para fortalecer a atuação pedagógica do professor na escola.

Sendo o IDEB o ponto de referência para as ações do PAR, na dimensão formação de professores que contempla também a formação continuada, esta, via PAR, centra-se em sua maioria em cursos que já compõem o catálogo do MEC, com tendência a direcionar as formações para conteúdos específicos. Sobre isso, Camargo, Queiroz e Carneiro (2018, p. 680) entendem que fica "evidente o caráter regulatório e de indução do PAR visando à obtenção de indicadores educacionais na educação básica, representados, em especial, pelo cumprimento de metas a serem alcançadas conforme previsão do IDEB". Ao observar o foco de conteúdos dos programas de formação continuada, ofertados no âmbito do PAR aos municípios, confirma-se a indicação de regulação e de controle, isto é, de uma formação continuada alicerçada por resultados e desempenhos para alcançar maiores índices no IDEB. Programas para formação continuada de professores como Pro-Letramento (2007, 2009, 2012), Escola Ativa (1997-2010), Gestar e Gestar II (2012) e o PNAIC (2012) trazem em comum os conteúdos direcionados para Língua Portuguesa e Matemática.

A formação continuada está atrelada também a políticas de organizações internacionais que intervêm na elaboração das políticas educacionais. Atendendo as indicações internacionais, acordos firmados como a Conferência de "Educação para Todos" em Jomtien, de 5 a 9 de março de 1990, em sua declaração, recomenda que

> a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação (UNESCO, 1990, p. 24).

A Declaração "Educação para Todos" de Jomtien expressa claramente a abertura neoliberal indicada no Consenso de Washington, em 1989, com prática que fixa metas e desempenho mensurados por meio dos resultados obtidos pelas avaliações em larga escala. Neste viés, a formação continuada fica restrita à preocupação com resultados dos alunos nos testes padronizados.

Esta educação voltada para ranqueamento atinge o campo e a cidade. No texto da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, aponta como um dos maiores desafios perceber que educação está sendo ofertada no meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. A educação precisa ser específica e diferenciada para efetividade de uma educação do campo. Desse modo, é preciso que a formação continuada dos professores do campo seja coerente com os princípios da Educação do Campo.

Santos e Nunes (2020, p. 98) destacam que houve muitos anos de silêncio no que diz respeito às políticas para Educação do Campo. Os anos de luta e resistência por uma Educação do Campo revelam a existência de avanços quanto às políticas educacionais direcionadas ao campo materializadas nas formações continuadas nos municípios.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PLANOS, DIRETRIZES E BNCC

Para pensar a formação continuada de professores faz-se necessário refletir sobre aspectos que fundamentaram a atividade docente, assim como compreender a concepção de educação e os encaminhamentos para atuação do professor imerso no movimento dialético e contraditório da realidade objetiva e seu percurso histórico.

Neste contexto, discutimos neste capítulo a formação continuada de professores do campo como política educacional pública a partir da década de 1990 e suas aproximações com a economia, a cultura e as reformas do ensino. O intuito foi analisar as políticas de formação continuada propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para compreender o processo de construção da política de formação continuada de professores do campo no tempo e espaço é que procuramos entender seu movimento no espiral das políticas educacionais no contexto das transformações do Estado e em sua trajetória materializada como política no Plano de Ações Articuladas (PAR).

4.1 Formação continuada de professores do campo a partir da década de 1990: resistir ou adaptar-se?

A formação continuada dos professores no Brasil não é um tema recente no debate da educação e no desenvolvimento profissional docente. Ela possui uma trajetória histórica marcada por tendências pedagógicas e controles atravessados por ideologias políticas, econômicas e culturais de cada época. Diversos encaminhamentos têm marcado a formação continuada de professores no Brasil, no nosso caso, a ênfase é a partir da década de 1990 até os dias atuais.

Nos últimos tempos, a formação continuada apresenta como central os saberes da experiência, o professor reflexivo, a formação em serviço, a formação ao longo da vida, a formação técnica, a formação para desenvolver um professor pesquisador reflexivo, a formação pragmática, voltada para saber ser, saber conviver, aprender a fazer com as indicações internacionais. Também são consideradas as academias, os fóruns, os movimentos sociais que expõem, discutem, debatem apontamentos para a formação continuada no sentido de formar professores críticos intelectuais.

A formação continuada vem sendo vista como uma oportunidade de sanar as lacunas da formação inicial, situação que coloca em risco a identidade da formação continuada como parte do desenvolvimento profissional docente e como direito de quem exerce a profissão como ser humano inacabado (FREIRE, 1996). Em um processo social de busca há sempre algo a aprender, a construir com o movimento dialético da história da humanidade. Estamos de acordo com a formação inicial posta como primeiro passo para construção da identidade do ser professor que se complementa a formação continuada, a qual acontece tanto em serviço, no espaço escolar, como fora dele nas universidades, nos institutos e nos movimentos sociais.

Apresentamos a definição de formação continuada encontrada sobre olhares divergentes, embora, não tenha sido fácil encontrar este conceito. O Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, indica que:

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

Conceito constituído pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020,

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

Em observação às considerações de estudiosas da educação do campo sobre a formação do professor a

> formação docente é compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano da sua prática educativa (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 37811).

Esses entendimentos sobre o conceito de formação continuada docente têm sido motivo de muito debate sobre a identidade do professor, pois questiona-se que professor queremos formar? Qual o papel deste profissional na educação de crianças, jovens e adultos que estudam em escolas do campo?

Na resolução de CNE/CP nº 2/2015, a formação continuada é vista com construção coletiva voltada para a interação com a universidade, em razão das atividades de extensão, cuja finalidade é o aperfeiçoamento da prática, da ética e da política do profissional. Já na resolução CNE/CP nº 1/2020, a formação continuada de professores da educação básica é imprescindível para a profissionalização docente, sua finalidade é a orientação da aprendizagem por competência voltada para desempenho de ações cotidiana e a qualidade para o trabalho. Na visão das estudiosas da educação do campo, a formação do professor tem em comum com a resolução de CNE/CP nº 2/2015 a referência aos saberes e valores construídos com a academia e no cotidiano da prática educativa.

Concordamos que a formação continuada aconteça para o desenvolvimento da prática pedagógica, todavia, como *práxis* na unidade entre teoria e prática. Apontamos que a formação na prática e pela prática é predestinada à pesquisa e reflexão solitária do docente, esvaziando-se de sua problematização as causas e consequências das desigualdades e das injustiças, descontruindo o perfil político e crítico do professor sobre temas educacionais que envolvem a humanidade e uma sociedade dividida em classes.

É preciso observar que esta concepção traduz-se em conteúdos caros para educação humanitária como igualdade de gênero, homofobia, diversidade sexual, discriminação racial sobre os quais é preciso ter cuidado para não serem tratados com a visão do senso comum, intermediada pelo bom senso, mas desvinculada do real. Neste viés, para Educação do/no Campo, além dos já citados temas como reforma agrária/latifúndio, campesinato/agronegócio, Educação Rural/Educação do Campo devem ser observados sem nos esquecer de que precisamos apreendê-los de acordo com a análise concreta da realidade, a fim de superarmos a visão aparente.

Com base nos estudos e pesquisas para fortalecimento das discussões trazidas sobre a formação continuada de professores, organizamos o Quadro 10 com discussões encontradas nos estudos de Silva e Curado (2018), Vásquez (1968, 2011), Martins (2010), Duarte (2010), Caldart (2020), de Souza e Santos (2016),da BNC- formação continuada nº 1 de 2020 e BNCC.

Quadro 10 — Formação continuada com epistemologia da prática e da *práxis*

Como é vista a formação continuada de professores	
Com a epistemologia da prática (Educação rural)	**Com epistemologia da *práxis* (Educação do Campo)**
Orientada pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e experiências de professores com mais tempo na	Sólido domínio teórico dos saberes do seu campo disciplinar e curricular de *práxis* e competência para a transformação desses saberes em situação de prática

Como é vista a formação continuada de professores	
Com a epistemologia da prática (Educação rural)	**Com epistemologia da *práxis* (Educação do Campo)**
carreira (tutores)	para desenvolvimento da aprendizagem.
Construção de teoria sobre a prática por meio da ação-reflexão-ação.	Reflexão na perspectiva da *práxis*, privilegiando a unidade entre teoria e prática. Pensar a função social da educação, da escola e do professor problematizando a escola que temos na tentativa de construção da que queremos.
Foco apenas nos problemas imediatos do chão da sala de aula. Retrata os povos do campo diante da visão do capital de forma estereotipada.	Possibilita a reflexão permanente sobre o cotidiano escolar, sobre sua prática pedagógica e a realidade na qual se dá estimulando a autonomia docente para equacionar a maioria dos problemas e desafios de competência docente. Formar professores críticos de problemas educacionais e socioculturais. Fortalecimento da resistência educativa. Negar a precarização, ao individualismo e inflexibilidade das práticas bancárias de ensino. Construindo vínculos entre a função social da escola e a função socioambiental da terra. O campo como um lugar de vida e de possibilidades com sujeitos capazes de transformar a sociedade.
Formação em serviço pensada por meio do mundo urbano. Foco na resiliência, para adequar a realidade vivida sem questionamentos e incômodos, trabalhar cada vez mais a serviço do capital. Formação com orientações do governo federal, associações especializadas e inovações educacionais.	Formação crítica construída pelos e com os sujeitos do campo, com desenvolvimento no espaço escolar e/ou fora deste com processo reflexivo que possibilite a análise de questões inerentes à formação continuada, abastecendo-se do diálogo entre as universidades, institutos, os movimentos sociais, comunidade, professores e secretárias de educação.
Aperfeiçoamento profissional de acordo as evidências que recolhe sobre as aprendizagens doa alunos.	Práticas de formação continuada fundamentada pela explicação teórica da realidade e da experiência vivida, nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade.
Reflexão sistemática sobre a prática individualizada e foco nas avaliações externas. Responsabilização do professor pelo ensino e pela sua prática.	Pensar o trabalho pedagógico com dimensão coletiva e social, pensando a prática em coletivo, pesando a escola, pensando a comunidade, pensando o mundo, pensando a formação humana como direito.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como visto, “a epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional” (BRASIL, 2019). Na contramão da epistemologia da prática, adotamos a epistemologia da *práxis*.

Para melhor compreensão, Silva (2017, p. 6) define a *práxis* como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento — constatação e compreensão da realidade — para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade, assim, Vásquez (1968, p. 108) contextualiza que “[...] fora dela fica a atividade teórica que não se

materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica".

Concordamos com a formação continuada que proporcione estudos e debates a respeito da prática social com vistas à compreensão das múltiplas determinações que caracterizam a realidade concreta. Não vemos problema no professor refletir a sua prática, todo profissional tem o direito de repensar e promover o melhoramento contínuo do seu fazer pedagógico. A lacuna encontra-se em refletir exclusivamente sobre os aspectos do dia-a-dia e instrumentos que permeiam sua prática apenas no chão da sala de aula e em círculos fechados das formações em serviço, ou seja, a formação com base na epistemologia da prática, vazia de sentidos emancipatórios e da construção da real função da educação.

Dessa forma, o professor afasta-se da totalidade na qual estão imersos temas centrais de ordem individual e coletiva que precisam estar presentes na realidade educativa no âmbito do conhecimento do professor. Questões como igualdade de gênero, orientação sexual, racismo estrutural, racismo ecológico, racismo institucional, racismo geográfico, agronegócio, a posse da terra, reforma agrária, campesinato, agricultura familiar, relação educação e trabalho, divisão de classes social, capitalismo agrário. Entre outros temas caros para formação continuada de professores do campo.

A educação crítica emancipadora também espera um professor reflexivo, um professor pesquisador, mas que pesquise sua prática com apoio das universidades, da pesquisa com aprofundamento teórico e da ética, o contrário disso, será apenas para resolução de problemas temporários. Portanto esse professor precisa ser um profissional reflexivo sobre a revelação das contradições da totalidade em suas múltiplas determinações, sem a presunção de adaptar-se a situações complexas do cotidiano escolar, mas de incomodar-se com a real situação vivida pelos educandos e pelas suas condições de trabalho ao ponto de investir em tentativas de transformações da realidade educativa com a ampliação do foco do ensino para aprendizagem. Toda essa ampliação de conceitos no perfil do professor, construída ao longo do tempo, tem relação com a construção do projeto de sociedade que envolve concepção de Estado e suas proposições de políticas para formação continuada do professor.

Na década de 1990, o Brasil já estava imerso a crise estrutural do capital e para superação as estratégias estabelecidas apontam a diminuição do papel do Estado na gestão de políticas e a ampliação do livre mercado. Neste sentido, Mészáros (2011) entende que a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos, e expõe que o capital é uma forma incontrolável do controle sóciometábolico,

nasceu na história como a mais poderosa estrutura totalizadora de controle à qual tudo os mais, inclusive seres humanos devem ajustar a si ou adaptar-se (MÉSZÁROS, 2011).

Nesta conjuntura, Peroni (2008) destaca que as teorias neoliberais e terceira via têm em comum o diagnóstico da crise do capital, de que o culpado é o Estado, mas propõe estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende a privatização, e a terceira via, o Terceiro Setor. Com base nas sugestões apontadas pelo neoliberalismo o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em sua gestão propõe a reforma do Estado e como estratégia institui o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que constituiu um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no qual a,

> reforma do Estado deve ser entendida dentro de um contexto de redefinição do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico social pela via de produção e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

A reforma do Estado posiciona o professor como o sujeito capaz de preparar indivíduos que se adapte aos meios de produção e reprodução do trabalho de modo a superar a crise capitalista com as contradições do mundo globalizado. De acordo o entendimento de Peroni (2003, p. 22), o "Estado é histórico, concreto, de classe, e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia". Nestes termos, a educação é considerada a grande responsável pelo desenvolvimento humano e pela vivência concreta da democracia desde que considere os valores que se tornaram consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas.

A ideologia que movimenta historicamente as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e da cidade é vista como reguladora dos comportamentos e valores que a sociedade classista deseja moldar. Daí, a prosperidade encontrada pelos reformistas dessas políticas, no sentido de preparar o professor para disseminar exatamente o que o sistema capitalista deseja educação acrítica. Para que este papel formador atenda os fetiches da sociedade do capital, Maués (2012, p. 9) ressalta que foram "definidas competências necessárias para formação do professor, com objetivo para torná-lo apto ao trabalho exigido por esta sociedade".

Para atender as exigências do mundo globalizado os organismos internacionais exigem um trabalhador para além de eficiente, é preciso que seja também obediente. Maués (2012, p. 2015) complementa, este modelo de trabalhador que a classe dominante deseja moldar na

escola é reflexo das transformações ocorridas no mundo do trabalho com as do fordismo[1] ao toyotismo[2]. No contexto educacional, com análises superficiais, sem aprofundar nas causas dos resultados não satisfatórios, os organismos internacionais direcionam políticas educacionais que atendam as necessidades econômicas no mundo. Com esse propósito, a formação continuada de professores entra fortemente em pauta, as políticas são mobilizadas na "direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações" (GATTI, 2008, p. 62).

A partir de então, as pesquisas de Saviani (1999, 2008, 2012) apontaram ideários pedagógicos cada vez mais direcionados às demandas da sociedade capitalista a serviço do capital. De acordo com Martins (2010, p. 18), o que prevalece é "neoconstrutivismo" expresso na individualização da aprendizagem e na "pedagogia das competências", e o "neotecnicismo", expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhada às normativas empresariais.

Reunidos em Dakar, no Senegal, nos dias 26 e 28 de abril de 2000, os participantes da Cúpula Mundial de Educação fazem o compromisso de cumprir com os objetivos e metas direcionadas pelos acordos internacionais, conforme se observa:

> Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adultos têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2000, *on-line*).

Assim como as aprendizagens básicas expostas na Declaração de Dakar (2000), a BNCC apresenta para a Educação Básica as aprendizagens essenciais, definidas que estas devem "concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam no âmbito pedagógico os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2017, p. 8). As proposições da Declaração de Dakar (2000), aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e ser são encontradas nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, pois seu documento curricular deixa claro que os conteúdos devem estar a serviço das competências, ao indicar que as

---

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

[2] Modo de produção caracterizado pela produção de acordo com a demanda, objetivando a não acumulação de produtos e matéria prima, conhecido como produção voltada para acumulação flexível.

> decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Podemos notar que a pedagogia do "aprender a aprender", enfatizada no período da ditadura militar, retorna com a concepção de que "ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas" (GATTI, 2008, p. 62).

Nos estudos de Gatti (2008) a autora chegou à conclusão que no Brasil o tecnicismo, a formação para em tecnologias é descartada pelo rótulo de mecanicismo, de ser técnico. Em colocação relevante, ela coloca que uma técnica pode ser usada em contexto e ambiência não necessariamente tecnicista, com conotação reducionista, podendo, ao contrário, compor-se em um conjunto com intencionalidade transformadora (GATII, 2008).

Essas reflexões recaem sobre a aplicação da técnica pela técnica na sala de aula, sem posicionamento crítico e distante da teoria, retratada no cenário que vivemos com as implicações dos documentos oficiais, como a Base Nacional de Formação Continuada para professores da Educação Básica (BNC — formação continuada) constituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, construída à luz da BNCC, na qual a noção de prática é limitada no âmbito do saber fazer na sala de aula. Essa ênfase na prática apresenta uma visão empirista da prática como espaço real, reduzindo o trabalho do professor à técnica, agora mais flexível, criativa e autônoma, ou seja, um neotecnicismo (FREITAS, 1998 *apud* SILVA, 2018, p. 28).

Outra observação importante é a educação estando apta a capitar talentos e potencial individual como aponta os organismos internacionais, encaminha práticas pedagógicas pautadas em resultados, incentiva a competitividade entre alunos e professores de modo a fortalecer a meritocracia na escola. Com o incentivo em desenvolver as potencialidades individuais favorecendo a meritocracia valorizada pelo mercado empresarial. Freitas (2018, p. 28) discorre que "para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar a crianças para "competir" nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador".

Dessa forma, o trabalho do professor nas escolas do campo, reflexo da sua formação continuada, passa a ser tensionado por demandas externas, ou seja, trabalho para formar

estudantes competitivos, produtivos como necessita o mercado e a elite agrária, para isso, o trabalho a ser desenvolvido na escola é focado na epistemologia da prática.

De acordo as pesquisas e estudos desenvolvidos por Saviani (2009), o papel da escola contemporânea é propiciar ao estudante o desenvolvimento da consciência crítica e das capacidades para analisar e compreender a história, a organização da cultura e os processos do trabalho, ou seja, a escola deve ajudar a criança a "ler", "pensar" e viver o mundo, que para a Educação do Campo é compreender a história do campo brasileiro, é a história da luta por uma Educação do/no Campo é entender como se deu a divisão de terras no Brasil, as mediações do agronegócio, no que diz respeito a sua relação com a natureza e os povos do campo. A história que pode ser lida de diversas maneiras, a partir da Lei de Terras (Lei nº 601/1850) no Brasil, a partir da violência sofrida ao lutar por educação e moradia no campo e que essa história possa culminar nas Conferências, nas Diretrizes Operacionais, no PRONERA, ou seja, no saldo positivo que toda a Educação do Campo construiu nestes anos de enfretamentos e resistência na construção de políticas educacionais.

4.2 Políticas Educacionais para formação continuada de professores: diretrizes e encaminhamentos neoliberais

É preciso estar ciente que a BNCC foi aprovada em sua terceira versão, após o golpe sofrido pela presidente Dilma e esta terceira versão não foi debatida com os educadores, a BNCC foi revida por instituições internacionais baseadas no Common Core americano (CAETANO, 2018). É pertinente observar que a BNC-formação continuada foi construída com referência na Resolução CNE/CP nº 2/2017 que instituiu a BNCC e na Resolução CNE/CP nº 2/2019 que dispõe sobre a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esses documentos são denunciados pelas Universidades e pesquisadores e instituições a exemplo da ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE, que foram aprovados sem o debate com os professores da educação básica e Universidades, foram elaborados por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020).

Partindo do princípio que são os professores que estão na sala de aula das escolas brasileiras, estes são os principais interessados na construção de políticas educacionais que vão direcionar seu trabalho docente estes são os principais sujeitos a serem ouvidos. Em

contradição, estes foram convocados apenas para executar a política, dessa forma, Caetano (2018, p. 247) enfatiza que

> isso leva o professor, muitas vezes, a dedicar-se exclusivamente à sua função, não se envolvendo com o funcionamento geral da educação, o que implica em saber fazer algo específico sem que tenha uma visão de conjunto e que se reflete na escola, com a perda da visão geral da educação, bem como suas implicações com o contexto social mais amplo.

Essa forma de conduzir a construção das políticas que orientam a formação continuada do professor faz parte de um projeto de sociedade que visa a conservar o sistema capitalista em prol de seu bem estar. De forma velada, a prática é posta nos documentos oficiais como suficiente para o desenvolvimento do trabalho docente. Notamos, então, que a formação do professor precisa ser sustentada no conhecimento para além da educação imposta pela sociedade capitalista, educação sob viés ideológico dominante, conforme se verifica nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular. Contudo, isso só será possível se este for um projeto de sociedade, assim sendo, Mészáros (2008, p. 47) adverte, para isso é preciso "romper com a lógica do capital", caso contrário a educação será desenvolvida em meio a reformas paliativas.

Sendo assim, é imprescindível que a formação continuada do professor seja direcionada para humanização desalienação e autonomia, reflexões encontradas nas ideias de Marx, a tomada de decisão frente às transformações que direciona a construção da autonomia dos sujeitos sociais, terá como base a prática "sim", pois ela é a própria realidade social e, consequentemente, a consciência humana (MARX, 1985). Contudo, "a prática que é práxis, portanto revolucionária" (SILVA, 2018, p. 83).

Este projeto de educação que não considera a unidade entre teoria e prática não contribui para a emancipação do professor, é preciso resistir a este modelo conservador, o professor precisa refletir a sua prática, precisa ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado, e a formação continuada é o lugar apropriado para discussão, estudo, pesquisa que pode colaborar com o desenvolvimento profissional do professor. Porém, sobre outra perspectiva, como propõe a autora Silva Curado (2018, p. 111),

> da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico-reflexivo; da epistemologia da prática a práxis – os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica do trabalho e da ressignificação das teorias a partir do conhecimento da prática (práxis); do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar [...] com a colaboração de pesquisadores da universidade; práxis pedagógica e de professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente.

Neste sentindo, é preciso conhecer as políticas públicas propostas para formação continuada dos professores da educação básica do campo para construir a crítica como forma de resistência às suas implicações no desenvolvimento da educação, em especial, na educação do campo que vive em um espaço de disputa com os latifundiários e a política educacional, socioambiental econômica do país.

Compete ao Ministério da Educação (MEC) formular e avaliar a Política Nacional de Educação. Contudo, ele precisa de órgão colegiado para além da colaboração com a construção da Política Nacional de Educação, de órgão que exerça atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento. Dessa forma, foi instituído o atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, pela Lei 9.131, de 25/11/95. Por conseguinte, o CNE – composto de câmaras temáticas, é uma instância colaborativa ao referido ministério no cumprimento das suas incumbências, nos termos da Lei nº 9.131/1995. Com referência à Lei, as ações da câmara da Educação Básica têm como uma das atribuições deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação; e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação.

Essa contextualização é pertinente para compreender como tem sucedido o processo de construção das Diretrizes para Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e sua correlação com a BNCC. Assim, Ciavatta e Ramos (2012, p. 11) definem diretrizes como sendo "[...] orientações para o pensamento e ação".

Levando em consideração os pensamentos e ações da sociedade do capital nas reformas educacionais discutidas nesta dissertação, a análise a ser feita implica considerar que as relações que se constituem nesse contexto de desmonte da educação pública apontam que o capital imprime seu ritmo quanto à formação continuada dos professores. Sendo o campo alvo de preconceitos antigos que ao receber o modelo de educação urbanocêntrica põe à mostra que esta visão deturpada insiste em existir. Por meio da categoria de análise "contradição" e das informações levantadas, a empreitada desta seção compreende a análise dos principais documentos que definem formação continuada dos professores da educação básica.

4.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum — BNC-Formação Continuada

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, e com o

fundamento no parecer do CNE/CP nº 14/2020, homologado pela portaria do MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, direciona a formação continuada dos professores da educação básica em seus aspectos pedagógicos e políticos.

Para melhor entendermos seus apontamentos é preciso analisar seu processo e contexto de elaboração chamando atenção para as contradições que ficam evidentes. A pandemia da Covid-19 originada da corona vírus tem trazido ao mundo novas experiências relacionadas aos mais diversos setores da vida humana, entre essas experiências temos o isolamento social, fruto da necessidade de conter o avanço do contágio. Neste contexto de distanciamento social das pessoas com possibilidades bastante reduzidas para o debate que foi instituído e aprovado pelo CNE a Resolução 1/2020 que estabelece a BNC – formação continuada. Dessa forma, analisar o conteúdo da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, envolve a expressão da realidade contraditória em que se insere a observação nas relações sociais, como estas articulam e materializam o discurso pedagógico.

Neste sentido, não estabelecer relação de conteúdo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP Nº 1/2020 seria negar o movimento da história para formação continuada do professor, notando assim o particular em suas diferenças e suas semelhanças expressa pelo geral. Dessa forma, diante da totalidade objetiva das políticas públicas educacionais para a formação continuada do professor expressa no geral, e apreender o que está explícito e implícito para formação continuada para o professor do campo, observando as múltiplas determinações que agregam o particular no movimento entre o geral e o singular, ou seja, das políticas públicas nacionais para a formação específica para o professor do campo. Esta correlação possibilita apontar as contradições das "diferenças de uma mesma essência" em suas múltiplas determinações (CHEPTULIN, 1982, p. 287).

Podemos notar que é recomendado nas DCNs (2015), em seu artigo 3, inciso I, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola. Nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade. Nas DCNs (2020), por meio de seu art. 8º, a formação continuada para educação do campo é de responsabilidade das regulações do Conselho Nacional de Educação, como vemos:

> Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho

> Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020, p. 5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, ao indicarem que a formação continuada dos professores do campo seguirá as normas e regulações do CNE, coloca a formação continuada dos professores do campo com fundamento nas proposições das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas em 2002, que reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença. No entanto, a BNCC, documento de referência para a BNC-formação continuada, deve ser implementada em todas as ações e modalidades de cursos e programas destinados à formação continuada da educação básica, esta não tem dado ênfase à discussão de diversidade, conforme aponta Santos e Nunes (2020, p. 57), a diversidade

> como bandeira de luta de diversos movimentos sociais, que buscam a defesa do binômio que conjuga igualdade e diferença, normatizada nas legislações que viabilizam a igualdade de direitos e oportunidades, mas que no contexto econômico e social que vivenciamos vem sendo negados para muitos sujeitos.

A educação do campo tem diretrizes específicas que demarcam este debate com possibilidade de ressignificar a formação continuada dos professores do campo com a *práxis*, assim, resistir sobre o que vem prescrito na Resolução CNE/CP 01/2020, a insistência dos neoliberais na tese de controle, do que se ensina e como se ensina, nas escolas públicas negando a característica específica que convém a educação do campo. Desse modo,

> as críticas sobre a discussão da diversidade na BNCC devem-se ao fato, principalmente de a sua omissão ter sido entendida como uma perda de direitos, uma vez que as modalidades de ensino não são enfatizadas na base (SANTOS; NUNES, 2020, p. 55).

As críticas que envolvem as implicações da BNCC materializadas nas BNC - formação continuada perpassam pelas Universidades, pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e, também, já esteve no âmbito do Conselho Nacional de Educação que vem debatendo sobre a formação continuada de professores para educação básica desde sua constituição em 1995. Na década de 1990, este processo culminou na aprovação de várias Resoluções voltadas à formação desses profissionais. No que tange a essa trajetória, Dourado (2015) sinaliza que havia uma grande rotatividade dos conselheiros nas câmaras que discutiam temas voltados para formação e valorização dos profissionais da educação.

Neste contexto, foi instituído pelo CNE a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre esta temática.

Entre idas e vindas, em 2014, por meio da Portaria CNE/CP nº 6, de 2 de dezembro de 2014 a comissão bicameral foi recomposta por meio do Parecer CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014, porém, ficando uma boa parte de conselheiros que possibilitou a continuidade aos trabalhos. Membros da comissão como: Alves (2013, 2014); Dourado (2013, 2014); Gomes, (2013); Lima (2013, 2013); Sander (2013); Tuttman (2013) submeteram nova versão de documento base e proposta de minuta que resultou nas DCNs de 2015, as quais definem Diretrizes para formação inicial superior e dispõem de uma seção para formação continuada de professores da educação básica. É importante destacar que esta foi submetida à discussão pública e envolveu reuniões ampliadas, debates e participação em eventos (DOURADO, 2015).

Concomitante aos debates promovidos pela Comissão bicameral, o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 13.005/2014, foi aprovado, intensificando o debate em fóruns e conferências, a exemplo da CONAE, em 2014. Assim, ficou claro que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi amplamente discutida com a sociedade civil, acadêmica e sindical, esta foi considerada no meio acadêmico como uma grande conquista para educação, pois trouxe em seu texto concepções históricas defendidas pelas entidades: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, entre outros. Além de ser o primeiro documento da história da formação de professores a articular a formação inicial e continuada envolvendo Universidades e Educação Básica (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020).

Por conseguinte, a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi postergada por 3 vezes, ainda em sua implantação, foi revogada pela CNE/CP nº2/ 2019. Neste sentido, Saviani (2007) afirma que a descontinuidade da formação humana e estritamente na formação de professores incide numa contradição, ao negar a especificidade da educação como trabalho que tenha continuidade e dure o tempo suficiente para atingir os objetivos educacionais. As proposições das Diretrizes de 2015 trazem para o debate temas importantes para a profissão docente, assim, rompem com a ideologia das competências, presente na LDBEN 9394/1996, que aponta em seu Artigo 9 como incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

A ruptura da Resolução CNE/CP nº 2/2015 representa um dos elementos que fundamenta o projeto de desmonte da educação a serviço do capital, contrariando a autonomia dada pela Constituição Federal à Universidade, afastando-a da oferta de formação continuada para os professores da educação básica. Em seus estudos, Mészáros (2005, 2008, 2011) é enfático ao analisar o funcionamento do capital, enquanto um sistema que, ao mesmo tempo em que exerce o domínio sobre os processos sociais, não admite controle. O autor denuncia que está na estrutura do próprio capital essa necessidade de dominação sobre a humanidade e, complementando suas análises, alerta-nos para o fato de que a transformação social e a superação do domínio do capital demandam compreensão no âmbito educacional de uma "educação para além do capital" (MÉSZÁROS, 2008).

Cientes do poder emancipatório dos indivíduos por meio da educação, a formação continuada dos professores do campo tem posição importante neste processo, o autor insiste "que o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado Capitalista que defende seus próprios interesses" (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Esta situação contraditória ascendeu em espaço de luta dos contrários em busca de superação. Construída, debatida e consolidada as proposições com as Instituições de Ensino Superior, profissionais da educação e toda sociedade civil para Resolução DCNs, de 2015, faz com que o FONEC, a ANPED, as Universidades e outras instituições asseverem enfrentamentos para não materialização da BNCC e suas implicações para formação continuada de professores materializadas na BNC- formação continuada de 2020 e DCNs/2019.

Neste sentindo, analisando o contexto histórico de produção das DCNs nº 2/ 2019 e BNC — formação continuada, logo após o golpe de 2016 com o *impeachment* da presidenta Dilma, esta segue uma série de retrocessos no campo dos direitos sociais. Numa correlação de forças entre o Estado e a sociedade civil, podemos citar a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) por meio do Decreto nº 9.465, em 2 de janeiro de 2019, o qual podemos considerar uma das estratégias de ataques à educação com propósitos de inclusão, refletindo direto na educação ofertada ao campo brasileiro.

Outrossim, a homologação da Base Nacional Comum Curricular corresponde a outra estratégia de desmonte da educação, pois, a BNCC com seu enquadramento de conteúdos totalmente voltados para avaliações externas, nega, principalmente às escolas do campo, trabalhar com afinco as suas especificidades na parte diversificada. A contradição é vista ao indicar que o professor deve "analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e

externas para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas" (BNC – FORMAÇÃO CONTINUADA, 2020, p. 11). Isso induz a escola e professores, fortalecidos pela formação continuada orientada por documentos oficiais, a focar seu trabalho nos conteúdos que atendem a avaliação em larga escala. Como salienta Freitas (2014, p. 84),

> a reforma empresarial costuma argumentar que a 'base' pode ser modificada nos estados, incluindo outros conteúdos, no entanto, isso é enganoso. Primeiro, porque não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como 'básico', e dessa forma o que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais.

Como forma de resistência às políticas negacionistas e acentuando a não conformação com o modelo de educação que retira a autonomia pedagógica, política e ética dos professores do campo, tomamos como exemplo as proposições críticas dos autores Santos e Nunes (2020) o que diz respeito às políticas públicas.

Quadro 11 — Resistência às políticas negacionistas

NEGAÇÃO	APROPRIAÇÃO	IMPLEMENTAÇÃO
momento no qual está contido todo esse processo de análise histórica e crítica para compreender o real – como síntese de múltiplas determinações – sobre o que está sendo proposto, superando, assim, a visão ingênua da realidade, e, por isso mesmo, sendo possível negar as formas ingênuas e conservadoras que fundamentam a legitimação e consolidação do sistema capitalista subjacente nessas propostas, por meio dos enfrentamentos necessários e das disputas políticas e ideológicas de classe.	compreender e analisar detalhadamente as políticas propostas, de modo que ao ser implementadas, possamos ser capazes de refletir e ressignificá-las in loco, de acordo com os interesses da classe trabalhadora.	depois de nos apropriarmos dos objetivos e conteúdos subjacentes às propostas, seremos capazes de absolvê-las de maneira concreta e aprofundada, compreendendo as múltiplas determinações que as originaram. Assim, será possível pensar de forma crítica, e implementá-las tendo como parâmetro a *práxis*, ou seja, ação-reflexão-ação, a partir dos interesses de classes defendidos criticamente.

Fonte: Santos e Nunes (2020).

Os três momentos são imprescindíveis para análise das políticas públicas e de extrema importância para descortinar a realidade aparente dos fenômenos em suas múltiplas determinações. Não negar as formas aparentemente ingênuas e conservadoras é colocar a educação em sua totalidade dentro de uma realidade linear e mecânica, como prescreve a BNCC e a BNC-formação continuada sem considerar seu movimento histórico dentro da realidade objetiva. Neste sentido, "a categoria totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de

conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla" (CURY, 1986, p. 27).

Neste movimento contraditório, sem dialogar com universidades, professores da educação básica e entidades educacionais instituíram novas Diretrizes por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 que trata excepcionalmente da formação inicial, o que deixa clara a quebra da indicação de interação entre as Universidades e a Escola da Educação Básica, proposta pelo DCNs de 2015. Com os novos apontamentos de resolução específica para formação continuada dos professores da Educação Básica instituíram a Base Nacional Comum exclusiva para formação continuada de professores da educação básica, por meio da Resolução CNE nº1/2020.

4.4 Políticas de Formação Continuada na Resolução CNE/CP nº1/2020 e as prescrições da BNCC

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 outubro de 2020, está organizada em cinco capítulos, os quais tratam dos seguintes aspectos: do objeto; da política de formação continuada docente; dos cursos e programas para formação continuada de professores; da formação ao longo da vida e das disposições finais. Esta dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020).

Diante destas deliberações, as políticas públicas educacionais são construídas com vistas a efetivar as orientações explícitas e/ou implícitas nesse documento, as quais serão implementadas em todas as modalidades dos cursos e programas designados à formação continuada de professores da Educação Básica, alimentados pela plataforma de planejamento do PAR. A proposta da Base Nacional Comum (BNC- Formação Continuada 2020) tem como objetivo adequar a formação continuada de professores a BNCC, como apresenta a LDBEN 9394 em seu § 8º "Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 1996, *on-line*).

A Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectiva modalidade no âmbito da Educação Básica, em seu escopo apresenta, "Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a

capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências" (BRASIL 2017, p. 4).

É mister pontuar que a BNCC propõe as aprendizagens essenciais no sentido de garantir o desenvolvimento das 10 competências gerais consolidadas nos direitos de aprendizagem. Neste referencial curricular, competência é conceituada como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 10).

Logo, este modelo de educação por competência não é novo, Sacristán, citado por Albino e Silva (2011, p. 7) entende que é muito fácil disseminar por meio de "linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma aparentemente nova aquilo que, até então, reconhecíamos de outra forma", a educação por competência. Neste sentido, complementa Martins e Duarte (2010, p. 19), o "saber fazer passa a sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de competência". Como apresenta Derisso (2010, p. 60), "A força da pedagogia das competências advém do fato de que o Estado brasileiro assumiu essa orientação pedagógica e a oficializou com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional em 1996, e os estados e municípios vieram em sua esteira".

Como dito, o referencial pedagógico apontado pela BNCC demarca para o estudante o ensino por competência, nessa mesma direção, está a formação continuada dos professores, como podemos ver no relatório da 3ª versão do parecer do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, para tornar efetiva as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica. Assim, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa (BRASIL, 2019).

Em seus fundamentos pedagógicos a BNC deixa claro que a Base Nacional Comum Curricular "indica que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências" (BNCC, 2017, p. 11). Podemos observar que a unidade entre estes dois documentos já está assegurada, visto que um dos pontos comuns é a perspectiva da ação por competências, revelando assim o alinhamento da BNC para formação continuada de professores e BNCC.

Estes documentos indicados para orientar as políticas públicas para a formação docente, "depreende, que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os

atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC" (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020).

No Brasil, os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram os responsáveis pela introdução de conceitos como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas e indicadores (LIMA, SENA, 2019, p. 12). Analisando os conceitos apresentados na BNCC e BNC é nítido que estes foram referencias na constituição de tais documentos regulatórios.

No processo de análise da Resolução CNE/CP 1/2020, em seu artigo 3º, apresenta "as competências profissionais indicadas na BNC – Formação Continuada, levando em conta o que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos em torno das estratégias de ensino aprendizagem em três dimensões que são fundamentais e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: "I - conhecimento profissional; II -prática profissional; e III -engajamento profissional" (Artigo 2º, inciso I, II e II). Ao analisar as competências da BNC-Formação, em suas três dimensões, estas são centradas no saber fazer como mostra o Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 — Dimensões do conhecimento, da prática e do Engajamento Profissional da BNC-Formação Continuada

Conhecimento profissional	**Prática profissional**		**Engajamento Profissional**
	Prática profissional-pedagógica	**Prática profissional - institucional**	
Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento.	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos.	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido.	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades.

Fonte: Resolução CNE/CP 1/2020.

Analisando as dimensões do Quadro 12, é possível observar que há um vasto controle do trabalho docente. A BNC-formação continuada em suas dimensões retira toda importância da teoria transformando o professor em tarefeiro. Esta condição é nítida na BNC- formação continuada (2020, p. 11) ao explicitar que o professor necessita "conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos", assim, deixa claro o papel da pesquisa a serviço de encontrar práticas exitosas. Com isso, a autora Kuenzer (1998) enfatiza que este professor necessita apenas cumprir tarefas e procedimentos preestabelecidos,

correspondentes a uma educação de pouca qualidade. Com isso, retira-se a dimensão crítica intelectual do trabalho do professor.

O Ministério da Educação detalha cada dimensão, a qual denomina de eixo, no que diz respeito ao:

> **conhecimento**, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. **Prática**, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. **Engajamento,** é necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (MEC, 2020, *on-line*, grifos nossos).

Concordamos que o professor deve se comprometer com seu desenvolvimento profissional, todavia, é preciso atentar-se que este não pode se responsabilizar sozinho por tal desenvolvimento como propõe a BNC- formação continuada. O professor

> deve assumir a responsabilidade de seu autodesenvolvimento e aprimoramento da sua prática, partindo de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais (BRASIL, 2020, p. 12).

Nesta perspectiva, Freitas (1999) completa que no quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores.

As três dimensões citadas na BNC- formação continuada incidem das prescrições da BNCC quando deixa claro que neste novo cenário mundial,

> reconhecer-se em contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competência para aprender a aprender [...] (BRASIL, BNCC, p. 12).

A BNCC representa o esvaziamento da função social da escola e privilegia a pedagogia do aprender a aprender. Portanto, a defesa por uma escola pública no campo que

trabalhe educação do campo, perpassa pela reconstituição da função social da escola. Este modelo de função social imposto pela sociedade do capital às escolas públicas é voltado para transformação da educação em mercado e acumulação flexível.

Neste sentido, Caldart (2020, p. 5) adverte que esta sociedade "impõem um modelo de trabalho pedagógico que aparta a educação das necessidades humanas básicas de convivência, de liberdade de expressão e criação". Para vencer essa lógica de formar pessoas sensíveis pouco dispostas a transformar a sociedade em que vive, é que é preciso colocar em evidência a função social da escola do campo vinculada à reflexão sobre a função social da terra.

4.5 Correlação da formação continuada dos professores do campo com a função social da escola, do professor e socioambiental da terra

Considerando que os encaminhamentos pedagógicos materializados no espaço escolar são reflexos da formação continuada do professor do campo e da sede do município, fica claro que não podemos fugir dessa reflexão ideológica da educação a serviço do capital. Ao reforçar que os estudantes devem adquirir competências para resolver resolução de problemas complexos da vida cotidiana, acentua a necessidade de a escola cumprir sua função social que,

> para classe trabalhadora é garantir que todos tenham acesso ao patrimônio cultural que a humanidade produziu historicamente e acesse os meios de compreendê-lo, explica-lo e produzir a cultura a partir do domínio de ferramentas necessárias para que tal devem e podem ser adquiridas na escola (DAVYDOV, 1982 *apud* TAFFAREL; JÚNIOR; CARVALHO, 2019, p. 178).

Atrelado à função social da escola, a atuação do professor consolidada em sua formação inicial e continuada perpassa também pela clareza da função social de ser professor do campo. Silva (2018, p. 31) traduz muito bem a função do trabalho docente, "ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade, incluindo as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para humanidade".

No entanto, os documentos oficiais atuais que orientam a formação continuada dos professores da educação básica regulam a formação com ênfase na prática, com rasa atenção à função social do professor. Ao analisar a Resolução CNE/CP nº 1/2020 que Institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-formação continuada), as palavras práticas e estratégias são encontradas com grande

frequência no documento que foi construído à luz da BNCC. Foi possível localizar no documento a palavra prática 31 vezes, a palavra estratégia 17 vezes. A prática foi campeã na repetição, para deixar bem claro que o foco a ser dado nas formações é na prática, desvelando o que Freitas (2018) chama de "recuo da teoria", pois a palavra teoria não foi encontrada no texto do documento supracitado.

Como visto, a BNCC visceralmente conectada a uma política de avaliações externas em escala nacional encontra-se na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, prescrições para efetivar a formação continuada com ênfase na prática de modo a transformar professores competentes, eficientes capazes de colocar em prática estratégias com resultados mensuráveis e demostrar sua eficiência. Não estamos aqui criticando a formação para ter um professor competente, estamos apontando que apenas a prática não dá conta dos processos de transformação social, como afirma Martins (2010, p. 29), "se a prática é critério de referência para a formação do professor, como pensa-la externa a escola e à própria sala de aula?" pela qual sem a *práxis* não seria possível. Na mesma direção, Silva (2018, p. 83-84) reafirma,

> não estamos negando a pesquisa da própria prática, contudo, para nós, não existe um professor pesquisador reflexivo capaz de resolver, por meio da pesquisa, apenas problemas que se apresentam na sala de aula ou no cotidiano escolar.

É valido acentuar que há um esvaziamento da formação do professor colocando ênfase na prática pedagógica e no conteúdo a ser ensinado inviabilizando a função social da escola e do professor do campo que precisa alinhar-se a função socioambiental. .

De acordo com os estudos e pesquisas, podemos afirmar que não existe educação do campo sem correlação com a terra. A função social da terra é ser trabalhada em benefício de todos os povos. Como afirma Caldart (2020, p. 6),

> para os povos tradicionais e organizações camponesas a função social da terra é colocar a produção de valor de uso em primeiro plano, dando prioridade ao objetivo de atender as necessidades humanas de alimentação saudável e condições de habitação digna a todos.

Com a hegemonia na lógica da propriedade privada a terra é submetida ao seu esgotamento pelos donos do capital, que não tem nenhum interesse na função da terra conferida pelos povos do campo. Sua relação com a terra é de exploração, degradação e acumulação sem preocupar-se com a crise ecológica que estão causando no mundo.

Neste contexto de relação do homem com a natureza, os movimentos sociais estão usando a expressão "função socioambiental da terra" para reforçar a essencialidade da

conexão entre os processos de socialização da propriedade da terra e reconstrução da agricultura em bases sociais, ecológicas e efetivamente sustentáveis (CALDART, 2020, p. 6). Sendo assim, é necessária a reconstituição da função da escola pública do campo, conectada com as lutas e enfrentamentos dos campesinos que buscam manter a escola no campo e restaurar a função socioambiental da terra com a intenção de manter a correlação responsável do homem com a natureza, ou seja, "a escola sendo reconstruída no ambiente formativo da luta pela reapropriação social da terra e da construção da agroecologia" (CALDART, 2020, p. 8).

Toda essa discussão de reconstrução da função social da escola do campo transcorre pela formação inicial e continuada de seus professores, é

> necessidade educativa compreender como a agricultura foi historicamente inserida na lógica do sistema capitalista, nessas equações de funcionamento que é preciso destrinchar para fazer o contraponto; em que essa lógica de produzir está pondo em risco o futuro do planeta (CALDART, 2020, p. 9).

Neste contexto, é possível perceber que a formação continuada de professores do campo sem unidade entre teoria e prática não dá conta de instrumentalizar os professores para debater com crianças, jovens e adultos de modo que as gerações futuras possam escolher em que mundo quer viver, e, compreender o que de fato é necessário preservar para transformação social do lugar em que vivem e o que é imprescindível renunciarem.

Na situação em que estamos vivendo, a formação continuada de professores das escolas do campo precisa estar conectada à função da escola do campo e socioambiental da terra em sua realidade viva no trabalho do homem do campo em um movimento conduzido pelo coletivo de professores, estudantes e comunidade, reafirmando que a educação do campo se faz com os povos do campo, com seus anseios e sua diversidade.

Todo esse coletivo de reconstrução da função social da escola campesina, que objetiva desenvolver práticas educativas voltadas para o desenvolvimento e bem estar do homem do campo, com respeito a sua diversidade e diferenças, exige romper com o trabalho docente isolado em salas de aulas desconectado com a realidade vivida pelos estudantes. De acordo com Caldart (2020, p. 10), para essa construção é necessário "destrinchar as concepções de conhecimento que estão na base das diferentes lógicas de organização do plano de estudos ou do currículo da escola". Ela reafirma que este é o desafio que precisa ser vencido no processo coletivo da formação de professores, com provocações atuais e que "ajudar a construir o vínculo orgânico entre a função social da escola e função socioambiental da terra é tarefa a ser

assumida pelos cursos de educadores vinculados a educação do campo" (CALDART, 2020, p. 11).

Assim, as políticas públicas para Educação de Campo entre lutas, enfrentamentos, violência e resistência têm seu saldo positivo que precisa está sempre em evidência.

4.6 Formação Continuada de Professores do Campo: qual é o saldo desta história?

> *"[...] um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político."*
>
> *Antunes-Rocha, 2009.*

A epígrafe chama atenção para um projeto de escola que assume o compromisso ético e político com a transformação social da comunidade que estar inserida. Esse projeto de trabalho consciente das necessidades dos povos campesinos, da valorização de sua cultura e seus saberes perpassa pela formação de seus professores, esta precisa corresponder e ser específica para que atenda aos princípios da Educação do Campo.

Neste sentido a Formação inicial e continuada de professores do campo configura-se como desafios a serem superados, principalmente, no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para educação ofertada aos povos campesinos. Tanto a predominância dos empregos temporários para professores que atuam no campo como a rotatividade acentuam esse problema a ser enfrentado. Não há como realizar formação continuada, permanecendo na superficialidade e na acentuada precarização do trabalho docente para as escolas do campo.

Para Antunes-Rocha (2009, p. 41), "as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade". Ao assumir a docência nas escolas do campo é preciso ter em mente que sua atividade educativa necessita imergir na estrutura da sociedade em que os estudantes estão inseridos. Sendo assim, é preciso conhecê-la, compreender seus projetos e suas ideologias para que possa fazer a correlação desta com a educação e com os modos de viver no mundo.

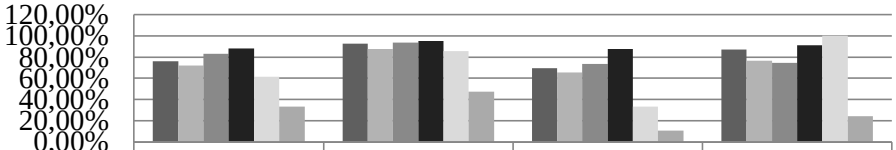
Neste sentido, Saviani (2016, p. 22) recomenda, é preciso "educá-los para viver nessa sociedade", para isso, é indispensável reconhecer que a escola não está e nem nunca esteve

fora da sociedade de classe e suas intencionalidades. Sendo assim, é pertinente questionar, é possível compreender com profundidade a sociedade vigente sem conhecer o debate da situação econômica, política e social do país? Sem conhecer as lutas e resistências dos povos do campo por meios dos movimentos sociais? “Conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2016, p. 22).

Sobre isso, Kosik (1976, p. 11) ressalta que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”. Para compreender as relações sociais que se constituem na sociedade capitalista, é preciso conhecer as múltiplas determinações que estruturam e que constituem essa sociedade, isso só é possível se mergulharmos nos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo dos anos.

A profissão docente exige uma trajetória contínua de estudos, pesquisas e reflexões da prática em unidade com a teoria. É claro, que a Educação tem enfrentado problemas que afetam a qualidade do ensino da estrutura escolar a formação inicial e continuada do professor. No entanto, o campo tem dados alarmantes quando comparado às estatísticas da cidade. Apesar do foco deste texto de dissertação ser a formação continuada, apresentar a disparidade entre a formação em curso superior de docentes que atuam na zona rural e urbana é pertinente para compreensão dos desafios a serem enfrentados para efetividade da formação continuada.

Gráfico 1 — Percentual de funções docente com curso superior no âmbito da Educação Municipal do país (2020)



	Ens. Fund. /rural	Ens. Fund. /urbano	Educ. Infant/rural	Educ. Infant/urbano
Brasil	76,20%	92,80%	69,20%	87%
Bahia	72%	87,60%	65,40%	77%
Bom Jesus da Lapa	83,20%	93,50%	73,60%	74%
Serra do Ramalho	88%	95%	87,50%	90,90%
Sitio do Mato	61,20%	85,70%	33,30%	100%
Paratinga	33%	47,20%	10,50%	24,30%

Fonte: elaborado pela autora com dados pesquisados no INEP/2020.

Os dados levantados revelam o tamanho da desigualdade educacional entre o campo e a cidade, no que diz respeito à formação inicial de professores para a Educação Básica, compreendendo educação infantil e ensino fundamental. A quantidade de professores com curso superior que atuam nas escolas municipais do campo na totalidade do território nacional é menor do que os professores da educação básica que trabalham na cidade. Os municípios de Paratinga e Sítio do Mato encontram-se em situação caótica, com posições antagônicas na formação dos professores do campo, com maior extremo na educação infantil, como apontam os dados do INEP/2020. No Brasil, na Bahia e nos quatros municípios pesquisados os números apresentam que há grande desafio para consolidar a Política Nacional de Formação de professores do Campo.

O esvaziamento da formação em curso superior reflete na qualidade da formação continuada dos professores do campo, que sem acesso ao conhecimento teórico trabalham com foco na prática e na aplicação de estratégias criativas que sejam capazes de resolver os problemas pontuais no chão da sala de aula. O ensino direcionado pela prática não dá conta de compreender as contradições que moveram e movem os campesinos na busca da transformação da sociedade, por um mundo mais justo e de uma educação contextualizada para seus filhos e filhas.

É importante considerarmos que a defesa da formação continuada de professores do campo por meio de políticas públicas está relacionada ao direito estabelecido pela CF a todos os cidadãos brasileiros por meio do seu artigo 205, segundo o qual a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, bem como preconiza em seu artigo 206, no inciso I, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo assim, esta não pode ser renegada à educação do campo. Para equidade e permanência, a educação do campo precisa atender os anseios dos campesinos, e isto perpassa pela formação inicial e continuada de seus professores.

O fato de ser formação continuada específica para educação do campo está ancorada justamente porque educação do campo nunca foi apenas por sua localização espacial e geográfica, mas também pelos meios de produção, trabalho e cultura que a população camponesa possui que a diferencia da cultura das pessoas que vivem no meio urbano e, acima de tudo, que o campo é um espaço de vida e construção de saberes.

Todavia, as políticas de formação continuada para os professores foram sendo efetivadas de forma não satisfatória com vistas à formação compensatória e seguindo o mesmo caminho da formação inicial, em sua maioria, de forma aligeirada e totalmente conectada com o sistema capitalista e a sociedade neoliberal, situação clara na concepção de

Mészáros (2005, p. 1), “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”.

Tomemos a formação continuada dos professores do campo com referência à epistemologia da *práxis*. Dessa forma, Silva e Curado (2018, p. 94) entende que a formação continuada de professores com elementos contra hegemônicos precisa possibilitar, “um saber fazer embasado nas dimensões técnica, estética, ética e política do trabalho docente, aliado a leitura do concreto real e, portanto, tendo como princípio o trabalho educativo”.

Ainda segundo a autora,

> uma política de formação continuada docente deve ter clara e explícita a crítica epistemológica para que se diminua a distância entre o que se propõe e o que se realiza efetivamente, assegurando a coerência entre a ação pedagógica e perspectiva epistemológica assumida (SILVA; CURADO, 2018, p. 100).

A posição da autora é coerente com a educação do campo, precisamos sim refletir sobre o que é proposto e o que é feito nas escolas do campo, isso nos remete a assumir de fato uma educação para o campo e abandonar as escórias da educação rural que perdurou e persiste em sobreviver nas escolas campesinas.

Atualmente, temos como documento orientador da formação continuada de professores da educação básica a BNC- formação nº1/2020 como política do MEC proposta pelo CNE e que apresenta como marca a ausência de preocupação com as condições do trabalho do professor. Quando se trata de professores do campo, a realidade concreta é ainda mais caótica, a grande maioria dos profissionais atuam em regime temporário de trabalho, não tendo acesso ao desenvolvimento profissional assegurado pelos planos de carreira do magistério, o que causa desmotivação com o trabalho e seu compromisso com a comunidade e estudantes.

Conforme o documento orienta, a formação continuada é tomada para a reflexão prática com foco na resolução de problemas pontuais na sala de aula. Contrariando o que propõe a BNC — formação continuada nº1/2020, é preciso compreender que o ato de pensar o trabalho pedagógico tem uma dimensão coletiva e social: pensar coletivamente a prática, pensando a escola em sua interação com a comunidade e com o mundo. E pensar o mundo e a comunidade na formação continuada dos professores do campo é descortinar como a sociedade capitalista foi constituída, quais causas e consequências do êxodo rural, qual é a

relação do homem com a natureza, pensar no massacre de Corumbiara[3] (1988), na morte da ativista Dorothy Stang (2005), no massacre de Eldorado dos Carajás[4] (1996).

E não menos importante, na formação continuada no exercício da construção de conhecimento historicamente vivido pela sociedade, como por exemplo, compreender como foi constituída e se materializaram políticas como: PRONERA, SECADI, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, PRONACAMPO, PROCAMPO e, por fim, debater as causas e efeitos do caminho de volta que estas políticas estão fazendo com o desmonte da educação pública no Brasil, que representam o descaso com a trajetória de lutas e enfretamentos que o homem do campo, junto aos movimentos sociais tem passado para conquistar seu direito de viver no campo e seus filhos terem educação no lugar onde moram.

Esse é um desafio que vem sendo colocado pelo Movimento de Educação do Campo. Para esse movimento, a formação continuada do professor é condição básica para a conquista do direito de ter acesso à escola e à Educação no e do Campo. É nesse sentido que, ao defender e demandar por uma formação específica em parceria com universidades públicas, os movimentos sociais conseguiram inserir na agenda governamental a proposição de uma política para a formação do professor do campo.

Em meio às contradições e depois de árduos embates em que muitos camponeses ceifaram suas vidas no Massacre de Corumbiara e de Eldorado dos Carajás, ocorridos no governo de Fernando Henrique Cardoso, é gerado o PRONERA, em 1998, no seio das discussões emergidas nos espaços das conferências e encontros com sujeitos interessados pela causa. A Portaria nº 10/1998 de criação do PRONERA foi assinada pelo governo federal, quando mais ou menos cem (100) mil trabalhadores fizeram uma marcha para Brasília para reivindicar vários direitos, a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, organizada pelo movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Esta conquista representa um marco na história da Educação do Campo, junto ao decreto nº 7.352/2010, o programa é executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA no momento em que a principal política de educação do campo, o PRONERA está em crise, o decreto também visa a apoiar as ações do Programa e tenta inibir a proximidade do governo em curso com o campo do agronegócio.

---

[3] O Massacre de Corumbiara (1995), ocorrido no município de mesmo nome em Rondônia, foi o de maior repercussão. Nele, policiais entraram em confronto com camponeses sem-terra que estavam ocupando uma área, resultando na morte de 10 pessoas, entre elas uma criança de nove anos e dois policiais. O número oficial de mortos no massacre é de 16 pessoas e há sete desaparecidos.

[4] Nele foram assassinados dezenove sem-terra em 17 de abril de 1996 no município de Eldorado do Carajás, Sul do Pará, Brasil, em razão da ação da polícia do estado do Pará.

As ações desenvolvidas pelo PRONERA possibilitaram a transformação para educação do campo, o programa promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Esses cursos foram ofertados por diversas instituições parceiras do programa em diversos estados, como apresenta o mapa da Figura 6.

Figura 7 — Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)

Fonte: I PNERA (2011) *apud* Camacho (2017).

O mapa tem destaque para o Estado do Pará com a Universidade Federal do Pará (UFPA), que realizou trinta e um cursos no período 1998-2011; Rio Grande do Sul com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra-RS) com dezoito cursos; Paraíba com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com catorze cursos; Bahia, com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) com dez cursos cada e Universidade do Sudoeste da Bahia com cinco cursos.

O PRONERA contou com o apoio de 82 instituições de nível superior, com isso, é nítido que o programa formou um significativo número de docentes pelo país. Todo esse apoio e credibilidade é fruto das lutas dos movimentos sociais, entre os principais temos o MST e a Federação de Trabalhadores na Agricultura (FETAG).

Na primeira década de existência do Programa houve avanços quanto aos investimentos financeiros, especificamente no governo Lula, quando houve maior possibilidade de ampliação e execução das ações. Entretanto, estes investimentos foram

diminuídos consideravelmente nos anos posteriores seguindo a lógica, mais uma vez do capital, pois a evolução da classe subalterna representa uma ameaça à classe dominante.

O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO em sua estrutura constitui-se em:

Quadro 13 — Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)

PRONACAMPO			
Objetivo: apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola em todas as etapas e modalidades de ensino.			
Eixo I **Gestão e Práticas Pedagógicas**	**Eixo II** **Formação Inicial e Continuada de Professores**	**Eixo III** **Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**	**Eixo IV** **- Infraestrutura Física e Tecnológica.**
- PNLD Campo. - PNBE - Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas. - Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante. -Mais Educação Campo (Escola da Terra). Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância — CEFFAS no FUNDEB.	- Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). - Cursos de aperfeiçoamento e especialização. - Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária — PROEXT.	-Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores. -Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e–Tec. -Bolsa–formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais. - Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. - Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.	- Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. - Laboratórios de informática. -Laptop educacional, um computador com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless. - Computador interativo com lousa digital. - Recursos financeiros para manutenção, aquisição e pequenos reparos das instalações, - Água e Esgotamento Sanitário – PDDE. Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas. - Ônibus rural escolar, lancha bicicletas e capacetes.

Fonte: elaborado pela autora com base na Portaria 86/2012.

O PRONACAMPO foi lançado em março de 2012, porém, instituído no ano posterior, em fevereiro de 2013 por meio da portaria nº 86/2012, que dispõe sobre o programa e define

suas diretrizes. Atemo-nos ao eixo II por contemplar aspectos da Dimensão II do PAR que trata da formação continuada de professores.

Para concretizar as ações voltadas para a formação continuada de professores, o PRONACAMPO conta com a ferramenta de planejamento do PAR e por meio do PDE interativo, que para esta ação tem como finalidade: apoiar as ações de formação de profissionais do magistério da educação básica pública em atendimento às demandas de formação continuada.

Para ter acesso à oferta de formação continuada os diretores escolares, em comum acordo com os professores, acessaram o PDE Interativo no *site* http://simec.mec.gov.br e preencheram o plano de formação informando a demanda, que posteriormente foi validada pelas Secretarias de Educação dos entes federados por meio do Sistema Nacional de Formação – SINAFOR, com acesso pelo SIMEC, módulo PAR. Para a educação do campo foram disponibilizados os cursos: Educação do Campo, Educação Quilombola, EJA Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral. (BRASIL, MEC, 2013).

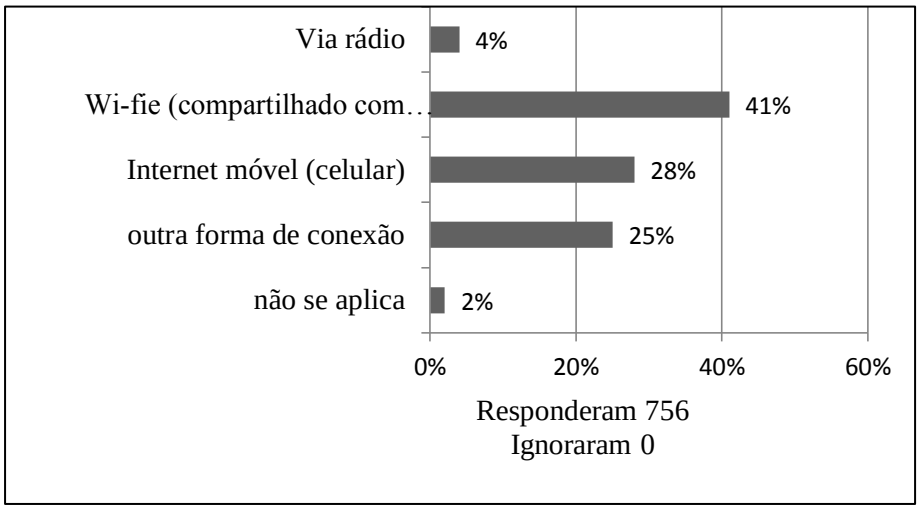
Com a publicação da portaria nº 86, que o institui para a formação continuada é apresentado a Rede Nacional de Formação Continuada - RENAFOR.

> Art. 6º: [...] I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa e Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos [...] (BRASIL, 2013, *on-line*).

A UAB oferta educação à distância o que nos leva a questionar como será efetivada a formação continuada dos professores do campo com a acentuada desigualdade que temos em relação ao acesso à internet e a posse das tecnologias digitais, como aponta os dados da pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/UESB), intitulada: “Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares, nos municípios localizados no estado da Bahia, no contexto da pandemia do Covid-19”. Participaram espontaneamente 756 professores de todos os níveis e modalidades da educação, dos sistemas públicos e redes privadas localizados no estado da Bahia.

Na questão que aborda os tipos de conexão para acesso à internet, 41,40% dos professores afirmaram que usam internet compartilhada com vizinhos e amigos; e 27,65% disseram utilizar internet com dados móveis conforme pode ser verificado no Gráfico 2.

Gráfico 2 — Acesso à internet pelos professores na Bahia



Fonte: Pesquisa do GEPEMDECC de abril e maio de 2020.

Os dados revelam que 69,05% de professores que possuem internet em condições de qualidade imprecisa, o que compromete a possibilidade de acompanhar as atividades e aulas do curso de formação inicial e continuada em tempo hábil. Este dado também desvela a desigualdade social e econômica vivida por mais de 41% dos professores que acessam a internet de modo compartilhado (GEPEMDECC, 2020).

A pesquisa de Faria (2015) aponta que a comunicação virtual na formação continuada ead é difícil e ineficiente, devido as queixas pela falta de sinal da internet, site da instituição com problemas, dificuldade de contato e obtenção de respostas por parte dos professores e tutores, enfim, falta de participação de colegas em questões grupais que são caracterizadas como problemas a serem enfrentados pelos alunos, e para as quais há desgaste e desmotivação (FARIA, 2015, p. 226)

Outra observação é que não foi possível encontrar informações se a formação continuada no âmbito da UAB atenderá a formação requerida pelos sujeitos que vivem no meio rural, ou se continuará uma perspectiva urbana de formação, visto que as formações em cursos de licenciatura presenciais ou à distância exprimem uma visão de sociedade e de mundo totalmente urbanocêntrica.

No âmbito do PRONACAMPO a Escola da Terra é uma ação do programa para a formação continuada dos professores do campo, que emergiu diante do lançamento da Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. O PRONACAMPO surgiu em substituição ao

programa Escola Ativa (PEA) que formava professores multiplicadores, técnicos dos municípios, que recebiam a formação, cabendo-lhes, então, multiplicá-los aos professores das classes multisseriadas.

De acordo com a portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, o Escola da Terra tem como objetivo:

> I- promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e II- oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2013b, *on-line*).

Implantado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso o PEA perdurou na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff. Com base na metodologia da Escola Nova, o programa apresentou movimentos contraditórios em seus fundamentos, com isso, sofreu diversas críticas sob a gestão do FNDE. O programa era fundamentando no liberalismo, na Escola Nova (John Dewey), no construtivismo (Piaget), subjacentes aos ideais da UNESCO que embasam as teses pós-modernas com os quatro pilares da educação: aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer (SANTOS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72).

Gerenciado pela Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD), PEA sofreu transformações como Escola, o programa passou a adotar o arcabouço teórico na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Implantado em 2013, quando o MEC selecionou 07 Universidades Federais para executar a formação continuada de professores do campo, entre elas, na Bahia, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) implementou o programa ofertando a formação continuada aos professores do campo.

O PRONACAMPO apesar de ter sido uma política muito importante para os povos do campo apresenta contradições que necessitam serem revistas. Observando as particularidades do PRONACAMPO com vistas ao PRONERA, a história deixa claro que o PRONERA tem origem nas lutas dos movimentos sociais do campo e visa a atender as demandas educacionais dos trabalhadores campesinos. O PRONACAMPO é uma política pública formulada e gradual, lentamente implementada pelo governo brasileiro, que procura atender tanto as demandas do trabalhador campesino, quanto as demandas do agronegócio, sendo dessa forma, um programa contraditório, na medida em que tem por finalidade atender projetos distintos de desenvolvimento.

Além disso, o PRONERA realiza cursos de educação profissional em consonância com as demandas das comunidades campesinas conforme os aspectos sociais, culturais e

econômicos de cada região, o PRONACAMPO realiza a educação profissional na oferta do PRONATEC objetivando a qualificação profissional integrada às políticas de desenvolvimento rural de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região. Nota-se, assim, certa relação com o agronegócio de modo que há uma desvinculação dos princípios da educação do campo.

Estamos de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014), no que diz respeito aos pontos de conquista, para quem o PRONACAMPO representa a ampliação das políticas de formação de professores.

> Apesar desta derrota no PRONACAMPO, este Programa teve também uma importante conquista no âmbito da ampliação das políticas de formação de educadores do campo. Conforme expresso no documento citado, apesar da forte contradição na concepção de formação profissional entre as ações previstas no Pronacampo, um eixo que guarda afinidade com as concepções históricas do Movimento da Educação do Campo é o da Formação de Educadores (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 239).

Atualmente, temos 8 anos de atuação do PRONACAMPO de acordo com os resultados elencados, este não tem cumprido com suas metas. Apesar de todo esforço do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em debater sobre os objetivos e ações do programa este ainda necessita ser discutido no âmbito da Educação do Campo como pauta de luta dos movimentos sociais. No portal do MEC encontramos distribuição de ações do PRONACAMPO para 2020 que possibilita uma breve avaliação de suas ações pós-golpe, elencamos resultados com referência ao programa Escola da Terra por se tratar da formação inicial e continuada dos professores do campo.

Para ação da formação continuada por meio do programa Escola da Terra, o MEC estabeleceu a seguinte meta para 2021: Pactuar 1,2 mil vagas para a formação de professores do campo, quilombolas e indígenas em 2020. Ao analisar a trajetória do programa os principais resultados elencados pelo Ministério da Educação, verifica-se que foram descentralizados recursos na ordem de R$ 11,8 milhões para atender à formação (custeio e bolsas), no período de 2016 a 2018. O que nos leva a entender que os anos de 2019 e 2020 até o momento não recebeu recursos para manutenção da formação continuada dos professores do campo via Escola da Terra. No que diz respeito a ação Licenciatura em Educação do Campo, os principais resultados são que, desde 2016, não ocorre fomento para oferta de vagas novas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com a publicação de novos editais, embora algumas Instituições de Ensino Superior (IES) federais mantenham processos seletivos para novas turmas, segundo suas matrizes orçamentárias (BRASIL, MEC, 2021).

Os resultados fundamentais com referência às ações de formação inicial e continuada dos professores do campo confirmam o planejamento do PAR em seu ciclo II (2016-2020), a ausência de iniciativas que atendam as demandas para desenvolvimento de formação continuada para professores do campo, como aponta o Quadro 9, apresentado na página 76 deste texto de dissertação.

A CONTAG (2020) contabiliza no eixo Escola da Terra, no período que compreende 2015-2017, que foram formados 15.061 professores e foram contempladas 59.947 escolas no programa Mais Educação Campo no período de 2012-2016. No âmbito da Formação Inicial e Continuada de Professores, foram formados 15 mil professores na Educação Integral; 4 mil na Educação Quilombola; 8,5 mil no Aperfeiçoamento em Educação do Campo; e 21 mil em Especialização em Educação do Campo. Apesar do quantitativo à mostra a CONTAG deixa claro que o PRONACAMPO não tem conseguido cumprir suas metas.

Ao observar o esforço das instituições e universidades em continuar ofertando a licenciatura e formação continuada para os professores do campo, fizemos um balanço com as instituições da Bahia que ofertaram a licenciatura e instituições que continuam prestando esse serviço aos professores do campo, mesmo sem apoio do programa. O Quadro 14, a seguir, representa resistência.

Quadro 14 — Formação inicial e continuada em Instituições e Universidades

Cursos de Formação Inicial	**Instituição formadora**	**Campus**	**Ano**
Licenciatura em Educação do Campo área as ciências da Natureza e Linguagens e Códigos	UFBA	Salvador	2008/2013
Licenciatura em Educação do Campo área as ciências da Natureza.	UNEB - X Piloto	Teixeira de Freitas	2009
Licenciatura em Pedagogia da Terra Licenciatura em Letras da terra	UNEB- XVII	Bom Jesus da Lapa	2009
Licenciatura em Educação do Campo	UNEB- XIII	Itaberaba	2021
Licenciatura em Educação do Campo área das ciências agrárias	UFRB	Amargosa	2012-2020
Licenciatura em Educação do Campo área as ciências da Natureza	UFRB	Feira de Santana	2013-2020
Cursos de Formação Continuada			
Especialização em Educação do Campo	UFRB	Amargosa	2011/2012
	FAC	Candeias – Muritiba	2014/2015
	UESB – Campo de Jequié	Campo de Jequié	2018/2019
	UNEB –	Campus de Guanambi	2017
	UNEB- VI	Senhor do Bonfim	2015-2016

Cursos de Formação Inicial	Instituição formadora	Campus	Ano
	IFBA	Serrinha	2016/2018
	FACED/UFBA –	Salvador	2014
	IFBAIANO	Bom Jesus da Lapa	2019
Mestrado Profissional Em Educação do Campo.	UFRB	Amargosa	2013-2020
Mestrado de Ensino (Educação do Campo/indígena/quilombola)	UESB	Vitória da Conquista	2021

Fonte: elaborado pela autora 2021.

Diante disso, ao considerar o cenário atual da educação brasileira, é preciso fortalecer a nossa luta enquanto militantes da Educação do Campo, para resistir a toda condição de dominação da classe dominante que desenvolve suas políticas em função do capital. O que temos no Quadro 14 é um esforço das Universidades e Institutos resistindo ao projeto de sociedade que excluem os povos do campo e nega seu direito de acesso à educação que atenda os interesses do campo.

Em linhas gerais, se a educação é um campo de disputa e poder, a formação continuada do professor do campo é parte deste campo de conflito. Neste espaço, a elite com suas ideias de transformar a educação em mercado, com apoio do Estado, tem conseguido direcionar os documentos oficiais a orientarem a organização do trabalho do professor com os conhecimentos fragmentados com foco no saber fazer, como dispõe a BNCC, as Diretrizes Curriculares e a BNC-formação continuada.

Como saldo das lutas e resistência temos: legislação que versa sobre as conquistas para os povos do campo; as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PRONERA; programas referentes à formação dos professores do campo como o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, instituído pela Portaria nº86 de 1º de fevereiro de 2013; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO; Saberes da Terra, entre outros (SANTOS; SOUZA, 2016). Saldo positivo que reflete diretamente na formação continuada dos professores do campo nos municípios e grande parte dessas políticas foram financiadas por meio da plataforma de planejamento, financiamento e monitoramento do Plano de Ações Articulas (PAR).

5 CONTEXTO DE MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS DE BOM JESUS DA LAPA, PARATINGA, SÍTIO DO MATO E SERRA DO RAMALHO

Compreendemos que não é possível dialogar sobre Educação do Campo e a formação continuada dos professores dos referidos municípios sem entender quais são seus princípios, concepções e como se constitui a oferta de formação continuada em seu espaço. Partindo do princípio de que, em 2017, a BNCC foi homologada, suscitou-se a necessidade de apropriação de suas prescrições para o desenvolvimento do ensino que perpassa pela atuação do professor na escola. Com isso, constitui como primeira empreitada da União à revisão da formação inicial e continuada dos professores com o objetivo de alinha-las à BNCC, o que nos remete atenção e cuidado.

Desse modo, estados e municípios tinham até dois anos para sua implementação e consolidação em 2020. Este movimento compreende a construção e/ou reformulação de currículos escolares, distribuição de livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e formação continuada por meio de programas com organização pedagógica à luz da BNCC.

Neste sentido, sem a adesão do professor da educação básica às proposições da BNCC o documento orientador não teria eficácia. Em 2018, o MEC dá início ao processo de implantação nos municípios, e para garantir que as prescrições do documento de referência curricular sejam efetivadas com sucesso por meio do CNE constituiu a BNC- formação continuada em 2020, com o objetivo de orientar os processos de formação de professores baseada em três eixos que vão nortear a **formação** inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento.

Considerando que desde a década de 1990 a educação vem sendo construída com os apontamentos de conferências internacionais, com indicações mercadológicas e modelo empresarial, analisamos os programas de formação continuada citados pelos professores nos questionários de investigação da pesquisa com este debate.

Nesta lógica, este capítulo tem como objetivo analisar os dados empíricos da pesquisa, com base em documentos coletados junto à Secretaria Municipal de Educação dos municípios colaboradores, como: Plano Municipal de Educação (PME), publicações em revistas, artigos e plano de trabalho de coordenadores da Educação do Campo, bem como as respostas dos questionários encaminhados aos professores e secretários de educação.

O capítulo constitui um esforço analítico para compreender a efetividade da formação continuada de professores do campo no âmbito das ações materializadas do Plano de Ações

Articuladas (PAR) e as prescrições da BNCC na rede municipal de ensino. Assim, busca perceber diante do entendimento dos sujeitos investigados sua complexidade e contribuições para a qualificação do trabalho docente e para a qualidade da educação nos municípios.

5.1 Protagonismo das Universidades Públicas, Institutos e Movimentos Sociais na Formação dos Professores do Campo

É de fundamental importância apresentar como a formação continuada dos professores do Campo vem sendo efetivada nos municípios que colaboraram para materialização deste estudo, bem como o protagonismo das Universidades UNEB, UFOB e IFBAINO neste processo de construção. Importante destacar que, na luta dos trabalhadores pela Educação do Campo, houve o apoio da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) — Campus XVII, primeira universidade do Território Velho Chico, com sede em Bom Jesus da Lapa, implantada na década de 1990. A UNEB em parceria com os movimentos e organizações sociais para o desenvolvimento do PRONERA na Bahia ofertou curso de ensino superior como Pedagogia da Terra, que apesar de não ser específico para o Território Velho Chico, o curso oportunizou aos professores dos municípios de Sítio do Mato, Bom Jesus da Lapa, Paratinga e Serra do Ramalho cursarem a formação inicial com estudos e pesquisas voltados para Educação do Campo.

O Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), com sede em Bom Jesus da Lapa, possui em funcionamento o Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRUDES), grupo de pesquisa e extensão que vem desenvolvendo um conjunto de atividades e pesquisas no espaço campesino do Território de Identidade Velho Chico, em especial nos 4 municípios colaboradores da pesquisa, por sua proximidade geográfica com o Instituto. O IFBAIANO tem contribuído com a Educação do Campo destes municípios com ações, das quais podemos destacar:

a) Curso técnico subsequente em Agricultura com foco na agricultura de base familiar, com início em 2014 e o fomento de pesquisas e práticas pedagógicas em comunidades quilombolas e assentamentos de reforma agrária;

b) Curso de formação continuada para professores do campo “Metodologias e Práticas em Educação do Campo e Agroecologia”, com início no segundo semestre de 2014 e término em 2015, com carga horária de 180h;

c) Especialização em Educação do Campo, em 2019;

d) III Seminário Territorial de Educação do Campo do Velho Chico.

Por fim, o curso de Formação continuada de Professoras/es e Jovens das Comunidades Quilombolas do Território Velho Chico com carga horária de 150h. Intitulado, “Curso de Formação da Questão Quilombola: dos ancestrais, aos atuais e aos futuros”, planejado pelo movimento quilombola da região do Território Velho Chico, em especial, com associações quilombolas de Bom Jesus da Lapa e o Movimento CETA, mediante o apoio de Tiago Rodrigues Santos, integrante do GeografAR-UFBA e professor de sociologia da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). O curso contou com o apoio logístico da UFOB, com sede em Bom Jesus da Lapa (prédio, computadores, sala de aula e auditório) e a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa que disponibilizou almoço para os cursistas e pesquisadores.

Enfim, com projetos de pesquisa e extensão, as Universidades públicas do Território de Identidade Velho Chico e o coletivo dos movimentos sociais citados neste texto têm contribuído na formação inicial e continuada dos professores do campo em um espaço qualificado de construção da prática social. Neste processo de pesquisa e estudos estiveram envolvidos aproximadamente 30 professores/as de escolas quilombolas, a maioria de Bom Jesus da Lapa.

Com essas ações, a Universidade Pública, Institutos e Movimentos Sociais vêm contribuindo para o processo de construção da Educação do Campo nos municípios que fazem parte do Território de Identidade Velho Chico, especialmente, os municípios que fazem limite com Bom Jesus da Lapa: Sitio do Mato, Serra do Ramalho e Paratinga.

5.2 Bom Jesus da Lapa

Com 31 escolas no campo, o município tem proposto ações para o desenvolvimento da educação neste espaço. Sua trajetória é marcada por parcerias entre a Universidade Pública e também por abertura para iniciativa privada, como vemos em seu itinerário.

Quadro 9 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Bom Jesus da Lapa

Período	Ações	Considerações
2007	-Em parceria com a Universidade do Estado da Bahia - UNEB Instituiu diálogo com professores no intuito de implantar uma proposta de educação diferenciada para as escolas do campo, efetivando conferências municipais para discutir o que propõem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. - Jornada pedagógica que contou com	Podemos considerar que 2007 foi um ano que impulsionou a Educação do Campo em Bom Jesus da Lapa, dado o desejo de constituir a identidade das escolas do campo. Estudos das Diretrizes Operacionais que defendem a “identidade da educação do campo definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória

Período	Ações	Considerações
	palestras e oficinas com debate sobre currículo para a Educação do Campo. - Constituiu a Coordenação de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação. - Realizou concurso público específico para professores atuarem nas escolas do campo por meio do Edital 1/2007.	coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país" (SOUZA, 2016). Jornada pedagógica com direcionamento peculiar para a Educação do Campo e, por fim, concurso específico para região campesina o que deixa claro o esforço do ente municipal em implantar a Educação do Campo no Município.
2008/ 2009	- Instituição de coordenações zonais, com atribuições de carácter técnico e assistencialista. - Formação continuada com a empresa PROJECTA melhor escola - Educacional LTDA.	Com políticas de modo espiral podemos notar retrocesso nas ações com abertura para empresa privada realizar a formação continuada para os profissionais do campo. O que evidencia a ruptura de políticas com a quebra de planejamento para Educação do Campo a qual permanece com educação unilateral urbanocêntrica.
2011 /2012	- Por meio do Edital 01/2011 realiza concurso não mais específico para o Campo, às vagas são para o campo e sede do município; - Efetivou Formação continuada para os coordenadores pedagógicos e diretores das escolas do campo em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XVII; - Formação continuada específica para os professores de turmas unidocente e multisseriada com o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); - Distribuiu nas unidades de ensino jogos e livros para leitura por meio de ações da SECADI.	A universidade pública por meio dos enfrentamentos da lógica do capitalismo, do trato da educação como mercadoria reverbera pela construção de educação emancipadora que permite aos povos do campo se sentirem parte na defesa da educação construída com os campesinos. Neste sentido, a parceria com a universidade pública UNEB para dialogar, estudar e debater com os professores na busca pela apropriação da *práxis* pedagógica é considerada avanço nas proposições da Semed para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e gestores das escolas do campo. A formação continuada dos professores do campo com apoio da SECADI e iniciativa planejada no II ciclo do PAR (2011-2014) foi ofertada pelo PNAIC. No entanto, como não apreendemos a presença das comunidades nas ações encontradas, intuímos avanços, mas ainda observamos a presença da Educação Rural no município.
2013 / 2015	- Adesão ao programa DESPERTAR/SENAR. - Oficina na jornada pedagógica específica para os professores do Campo - Contrata a empresa privada NAME (Núcleo de Apoio a Municípios e Estados) e compra módulos nas escolas da sede e do campo, com oferta de formação continuada unilateral campo/ cidade. - Oficina na jornada pedagógica específica para os professores do Campo. - Formação continuada específica para os professores de turmas unidocentes e multisseriada com o programa PNAIC.	Intensifica abertura para iniciativa privada e fortalece a Educação Rural para as escolas do campo, com uso de módulos e formação continuada urbanizada sem nenhuma preocupação com a realidade campesina; Adesão ao programa com fundamentos capitalistas. Sobre isso, Souza (2019) enfatiza que essas ações se materializam na privatização da educação por meio das empresas do agronegócio. Utilizam a expressão Educação do Campo ao seu favor, pois tais práticas entram na esfera do território de disputa, nesse contexto, observa-se que agora o capital e o trabalho disputam a mesma nomenclatura: Educação do

Período	Ações	Considerações
	-Formação continuada com 86 diretores e coordenadores das escolas do campo para estudo e construção do PPP.	Campo (SOUZA, 2019, p. 58-59). Com a oscilação do município entre fortalecer a Educação Rural e constituir a Educação do Campo a SEMED propõe formação continuada para construção dos PPPs para escolas do campo, com participação de 85 gestores.
2016/ 2017	- Constituiu as Diretrizes Municipais para Educação Quilombola homologadas pela Resolução nº 004, de 20 de dezembro de 2017. - Construção com a equipe gestora do calendário escolar diferenciado para as escolas do Campo. - Instituído pelo CME Resolução n° 03, de 17 de fevereiro de 2017, que estabelece as Diretrizes e regulamenta as Políticas Públicas para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa, e dá outras providências. - Oficina na jornada pedagógica específica para os professores do Campo. - Formação Continuada para os professores que trabalham com Educação Infantil do campo e da cidade com a Editora Moderna. - Formação continuada específica para os professores de turmas unidocentes e multisseriadas com o programa PNAIC.	As Diretrizes Municipais para Educação Quilombola construída no âmbito da SEMED com a participação das comunidades e em parceria com a Secretaria Municipal de Igualdade Racial e Diversidade Movimento Quilombola representado aqui no território Velho Chico pela Central Regional das Comunidades Quilombolas (CRQ) e pelo Conselho Estadual das Comunidades e Associações Quilombolas do Estado da Bahia (CEAQ-BA) são consideradas como um marco para educação no município que tem como desafio sua implementação para construção de educação emancipadora. Para Souza (2016), ações como essa refletem a organização de coletivos para efetivar direitos civis, sociais e políticos, especialmente, para reconhecer como sujeitos de direitos e sujeitos trabalhadores com capacidade de protagonizar políticas públicas. Esse desafio perpassa pelo desejo de educação menos excludente e faz parte do projeto de educação em construção da Semed em parceria com os coletivos dos movimentos sociais que defendem a educação quilombola. De acordo com o artigo 28 da LDBEN 9394/1996, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias a sua adequação e as peculiaridades de cada região. Assim, será possível o ajustamento do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Partindo do princípio de que a educação do campo é construída com os povos do campo, e sua estrutura organizacional necessita atender as suas necessidades. A construção do calendário específico para o campo foi uma tentativa que não deu certo por ter sido construído sem o diálogo com as comunidades, contou apenas com representantes de diretores e coordenadores. Em 2016 as Associações de Moradores de Renascer, Ribeirinho, Sítio de Janoca, Batalha e o assentamento de Curicaca e Égidio Brunetto como manifestação de resistência ao fechamento das escolas do campo, solicitaram posicionamento do Conselho Municipal de Educação - CME para que não fossem nucleadas as escolas dessas comunidades. Orientado pela

Período	Ações	Considerações
		UNCME o CME construiu Resolução baseada na Nacional, mas emergencialmente no aspecto operacional para definir o quantitativo de alunos a ser seriado e impedir as nucleações (RUFINA, 2020).
2018 a 2020	- Amplia o trabalho técnico para também pedagógico. Neste período as coordenadoras atendiam campo e sede. - Nucleação das escolas do Campo - Oficinas na jornada pedagógica específica para os professores do Campo. - Compra de módulos e Formação continuada para Educação infantil com a Editora Moderna. - Construção do Referencial Curricular - Adesão ao programa de Formação Continuada Territorial para coordenadores e gestores do campo e cidade por meio do Instituto Anísio Teixeira e Secretaria do Estado da Bahia - Adesão ao programa JEEP. - Em parceria com UNEB e Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB realiza o I Seminário de Educação do Campo: uma análise no Território de Identidade Velho Chico. Com o tema: Educação do/no campo em debate: desafios, fundamentos e concepções frente ao contexto político social atual.	Ainda com ações para melhorar a qualidade da educação ofertada ao campo, às coordenações da SEMED amplia sua atuação para área pedagógica, saindo da posição assistencialista. Reconhece a necessidade de educação específica para o campo ao propor, na jornada pedagógica, oficinas especificas para o campo. Todavia, continua a ofertar educação urbanocêntrica com abertura para iniciativa privada em razão da compra de materiais didáticos e pacotes de formação continuada. Ação positiva pela SEMED em parceria com a UNDIME. O documento foi construído com a colaboração dos professores do campo por meio de grupo de estudos – GEAs e contou com "Escuta Curriculante" que ouviu famílias e estudantes sobre a educação que queremos em Bom Jesus da Lapa. Apesar do diálogo com as comunidades não configurar a real discussão e debate que deveria ter acontecido, no documento existe justificativa que este não ocorreu devido ao momento pandêmico causado pela Covid-19, que para controle sugere distanciamento social e que, assim que esse contato for permitido, o diálogo acontecerá para revisão do referencial. Sendo assim, não podemos afirmar que este movimento curriculante não tenha acontecido com a gênese da educação rural, onde "as políticas educacionais segundo a concepção da educação rural, vinculada a ideologia do capitalismo agrário, são construídas a partir das equipes governamentais, do poder executivo, para a sociedade civil, sem considerar e reconhecer as experiências dos coletivos organizados" (SOUZA, 2016).
2021	- Deu início à implementação do Referencial Curricular; - Oficina na jornada pedagógica específica para os professores do Campo, com o tema: Os desafios e as possibilidades do Ensino Remoto para Educação do Campo; - Não renovação da adesão com o Programa Despertar; -Participação no OBEI – Observatório da Infância e Educação Infantil, com participação no Curso de Extensão "campos de Experiências no Cotidiano da Educação Infantil". - Adesão ao FORMARCAMPO que tem	Ao firmar adesão com o Formarcampo - programa de extensão proposto pelo PPGED/UESB e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Movimentos Sociais do Campo e da Cidade – GEPEMDECC em parceria com a UNDIME, o município apresenta avanço em seu planejamento para a construção da oferta da Educação do Campo. O programa de formação continuada tem como objeto o apoio à construção e/ou reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo, com produção coletiva em um movimento dialético de renovação pedagógica.

Período	Ações	Considerações
	como objetivo realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo.	

Fonte: elaborado pela autora com base em informações dos documentos oficiais, planos de trabalho e pesquisas de Braga e Moreira (2012).

Ao analisarmos a trajetória da Educação de Bom Jesus da Lapa, podemos afirmar que o município tem procurando avançar em suas estratégias de trabalho para o desenvolvimento da Educação do Campo. Elencamos ações que mostram que este município não foi alheio no sentido de preocupar-se com a oferta da educação para o camponês, como: Estudos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; Concurso específico para professores; Calendário letivo diferenciado; construção de Resolução n° 03, de 17/02/2017, que estabelece as Diretrizes e regulamenta as Políticas Públicas para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa; Formação continuada para professores do campo; Construção de Referencial Curricular para a modalidade da Educação do Campo e Jornada pedagógica com oficinas específicas para Educação do Campo, bem como apoio à disseminação de estudos e pesquisas em parcerias com as universidades públicas, por fim, oferta de formação continuada com base teórica crítica com o programa Formacampo.

No entanto, é preciso chamar atenção de que, apesar dos esforços, o município de Bom Jesus da Lapa vem trabalhando com a oferta de Educação Rural para as escolas campesinas. Observando sua trajetória, a política é espiral, pois há avanços e retrocessos, “um retorno à educação rural, ou seja, de uma política educacional para os trabalhadores do campo, para eles e não deles” (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 37822). Tal retrocesso pode ser fortalecido pela formação continuada com viés urbanocêntrico em que estão inseridos esses professores.

O município avança ao estabelecer parceria com as universidades públicas e os coletivos de movimentos sociais que lutam e resistem ao projeto de educação ruralista. Esta adesão à UNEB, campus XVII, na oferta da formação continuada dos professores, coordenadores e gestores do campo, assim como no apoio à construção da identidade das escolas do campo aproxima a educação municipal do debate, do conhecimento e dos princípios da educação do campo que nasce com os campesinos. Todavia, entra em contradição ao contratar empresas privadas (Editora Moderna, Projecta Melhor Escola, NAME) e aderir projetos de empreendedorismo articulados ao capitalismo agrário com viés conservador para efetivar formação continuada acrítica. Essa contradição é reforçada também

em razão da compra de materiais didáticos que ignoram o contexto agrário, suas contradições e potencialidades.

5.3 Paratinga

Para reconstrução de aspectos da educação ofertada aos dos povos do campo de Paratinga recorremos ao PME (2015) e Referencial Curricular do Município (2020).

Quadro 10 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Paratinga

Período	Ações	Considerações
1990	As escolas do campo ofertavam apenas o ensino fundamental de 1ª a 4ª série.	A educação do campo do município de Paratinga, a partir da década de 1990, apresenta 31 anos de educação rural. Confirmando a ideologia da sociedade capitalista com o apoio da regulação do Estado é marcada pela retirada de direitos dos povos do campo na oferta de educação no lugar onde vivem.
2000	Implantação do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ensino médio nas comunidades rurais.	
2001 a 2008	Por meio da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Programa UNEB/2000 graduou 100 professores no curso de Pedagogia. Implantou polo presencial da Universidade Aberta do Brasil - UAB com os cursos de educação a distância em Letras e Ciências Agrárias e, por fim, Licenciatura em matemática pela Universidade Federal da Bahia UFBA.	Com a ampliação da oferta de educação para as comunidades rurais, Paratinga sentiu a necessidade de formar seus professores. Amparada pela LDBEN 9394/96 em seu artigo **62.** "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. ...**§ 2º** A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Para Gatti (2008), destaca-se a valorização dos profissionais da educação. No entanto, despertou o aligeiramento dessa formação. Com isso, o município busca a formação continuada para seus professores com ênfase na educação a distância.
2012	Pós-graduação em Ciências da Linguagem com ênfase em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB para os professores que atuam no campo e na sede do município. Faculdade do Sertão com 160 vagas presenciais. Formação continuada para ciclo de alfabetização pelo PACTO/PNAIC.	
2020/2021	Adesão ao programa de Formação Continuada Territorial para coordenadores e gestores com o Instituto Anísio Teixeira e Secretaria do Estado da Bahia. Adesão ao FORMARCAMPO Programa idealizado pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio do GEPEMDECC e materializado em	Conforme descreve Souza (2016, 2016, p.143-144), no século XX, a educação rural era marcada por ideários os quais defendiam que os professores deveriam ter formação específica para lidar com a escola, para enfatizar o ensino agrícola, para saber compreender a lógica do homem do campo. Havia a preocupação que o professor fosse o mediador, aquele que ajudaria a população rural a superar o atraso e a condição de pobreza . Essa lógica ainda confunde os dias atuais, quando se referem à formação específica

Período	Ações	Considerações
	parceria com a UNDIME. O mesmo tem como objetivo realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo.	para a Educação do Campo, é preciso pensar com o coletivo. Após 20 anos de ampliação da educação nas comunidades rurais, o município faz adesão ao FORMACAMPO e inicia sua trajetória de estudar e conhecer mais sobre a educação do e no campo. Com isso, são gerados inúmeros desafios, a começar pela desconstrução da hegemonia da educação rural. Conforme os ideários da educação do campo, os campesinos são reconhecidos como povos de direitos, com conhecimento capaz de protagonizar políticas públicas educacionais para um campo vivo e cheio de possibilidades.

Fonte: Constituído pela autora com informações dos documentos oficiais — PME (2015), Referencial Curricular (2020) e questionários.

Com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5. 800, de 08 de julho de 2006, ampliou-se em grande proporção a formação de professores da educação básica por meio do EaD. De acordo o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC),

> o movimento de educação do campo tem sido contrário à formação de educadores a distância, pela compreensão de que as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores não tem como se realizar de forma plena nesta modalidade. Isso não significa recusar o dever e o direito dos docentes em formação de acessar as novas tecnologias de informação e comunicação e de saber incorporá-las em sua prática pedagógica, como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão, mas se trata de situar o papel complementar e não central dessas tecnologias no processo formativo dos educadores. Ademais trata-se de fazer uma crítica contundente a forma de massificação precarização da formação de educadores, feita através dos cursos da UAB (FONEC, 2012, *on-line*).

Com o objetivo de compreender se esta expansão atende as necessidades dos professores que atuam no campo, recorremos à leitura e análise do Planejamento Municipal para Educação de Paratinga para os anos de 2015 – 2025. Encontramos no documento a denúncia da falta de políticas que atendam as especificidades dos povos do campo, apesar do foco ser de controle, acompanhar e monitorar, é um sinal de insatisfação. De acordo o documento, “nosso município é carente de Políticas Públicas que atendam às necessidades do acompanhamento e monitoramento de comunidades ciganas, indígenas, quilombolas, afrodescendentes e tradicionais com necessidades educacionais especiais e específicas (PME, 2015, p. 59).

Esta carência não é específica de formação continuada, todavia, por ser foco da pesquisa, trataremos apenas desta questão. Podemos dizer que é compreensível a nota do

FONEC. Chamamos atenção, para a importância da pesquisa, do estudo e do debate crítico no sentido de lutar e resistir por formação continuada que implique em mudanças nas representações sociais dos professores e possibilitem a criação de um novo perfil de professor para educação do campo.

Acentuamos que não foi possível encontrar referência à modalidade da educação do campo no PME de Paratinga, ela é invisível para o planejamento de políticas no município e a formação continuada é apresentada apenas como dever do município em sua garantia. O que reforça a fala do professor 1P (2020), segundo o qual "em Paratinga não temos educação do campo, têm planos de implantá-la a partir de 2021 e por isso não contemos formação continuada que retrate a educação do e no campo".

A Rede municipal de ensino de Paratinga conta com 34 escolas de pequeno porte localizadas em povoados rurais do município. Ao ler e analisar o PME, foi possível perceber que no final da década de 1990 as comunidades rurais do município apresentavam graves problemas no que diz respeito à oferta da educação, pois as escolas campesinas trabalhavam apenas com o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Situação contraditória ao encontrarmos no mesmo documento, a afirmativa que por meio das Associações Rurais ao empenhar-se em conseguir recursos para o meio rural, melhorou o crescimento econômico do munícipio. Na contramão da melhoria da qualidade de vida citada no PME, temos a afirmação que

> é inviável para a grande maioria dos estudantes da Zona rural concluir o ensino fundamental e médio, era comum acontecer a esses alunos quando terminavam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) ou abandonavam os estudos ou repetiam a última série desse ciclo (PARATINGA, 2015, p. 2).

Para resolver a situação de atraso na oferta de escolarização pelo poder público, as populações rurais, o gestor (Eliezer Pereira Dourado Filho e o Secretário de Educação Quintino José Gonçalves) implantaram no ano de 2000 no município de Paratinga o ensino básico, por meio da construção de 16 Polos em localidades estratégicas da zona rural. Desses, 05 Polos foram contemplados com o Ensino fundamental e Médio e o restante com o fundamental nas comunidades subdivididas em quatro regiões distintas, como: Caatingas, Santo Onofre, Asfalto e Beira Rio.

Com a oferta do segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e ensino médio, outros problemas surgiram, a necessidade de professores com formação em nível superior para trabalhar nas escolas rurais. A partir de então, foi estabelecida parceria entre o município

e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) implantando o Programa UNEB/2000 o qual graduou 100 professores no curso de Pedagogia, entre os anos de 2001 a 2004. Com o polo presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB, foram implantados os cursos de educação a distância em Letras e Ciências Agrárias, por fim, de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Em 2021 Paratinga dá início ao seu projeto de formação continuada para os professores do campo com adesão ao Formarcampo, o que não afirma que o município está ofertando Educação do Campo, mas iniciou sua caminhada.

5.4 Sítio do Mato

Quadro 11 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Sitio do Mato

Período	Ações	Considerações
1980 a 1990	O município assina convênio com o Estado da Bahia e passa a ofertar o ensino fundamental de 1ª a 8ª série.	Entre 1950 a 1980, a Educação do município era toda de responsabilidade da Igreja Presbiteriana. Mesmo com o indicativo do direito ao ensino público na Constituição de 1934, com a provação da LDBEN de 1961, 30 anos da educação de Sítio do Mato esteve sob o controle da igreja de confissão evangélica, ou seja, de ensino privado, com acesso à educação pública entre a década e 1980 e 1990. É preciso acentuar que o Estado é laico e a educação pública é laica e centra-se na liberdade religiosa como direito humano sem privilégios. Outra pesquisa seria interessante para descobrir se este modelo de educação conservadora deixou marcas nas comunidades campesinas que é plural. Para Caldart (2008, p. 84), “os sujeitos são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão pedagógica”.
2010/2011	Foi implementado o Programa Escola Ativa para as escolas multissseriadas do campo.	A implantação do Programa Escola Ativa (PEA), no Brasil, esteve sob a gestão do FUNDESCOLA por 10 anos. Em 2007, o PEA foi assumido pela SECAD. Isso significa que em Sitio do Mato o PEA estava mais próximo das discussões feitas no âmbito do Movimento por uma Educação do Campo. Com a ida para a SECAD, o PEA foi reformulado seguindo as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002) “buscando aproximá-lo das discussões feitas no âmbito do Movimento por uma Educação do Campo. A revisão do programa procura ainda contemplar novos conteúdos e metodologias, assim como aprofundar o debate sobre as classes multisseriadas no campo” (SECAD/MEC, 2008, p. 5).

Período	Ações	Considerações
2012 a 2016	Formação continuada específica para os professores de turmas unidocentes e multisseriadas com o programa PNAIC (Sede e campo). Formação em pós-graduação semipresencial em psicopedagogia pela Faculdade Batista Brasileira para 5 turmas de professores.	Em 2012 o PNAIC tinha cadernos específicos para a formação de professores do campo. Isso aconteceu apenas em seu primeiro ano de trabalho. A partir daí, em 2013 o foco da formação foi em matemática, em 2014 alfabetização científica, em 2015 interdisciplinar e os cadernos eram os mesmos para a sede e campo dos municípios. Contrariando o que propõe o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, cujo artigo 40, inciso VI, determina que a formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (BRASIL, 2010).
2019 a 2021	-Formação continuada para gestores, coordenadores e professores (UNDIME). Construção do Referencial Curricular. -Capacitação dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares para o atendimento às necessidades educacionais especiais. -Ampliou o número de coordenadoras das escolas do campo com atendimento específico e realização do trabalho no campo de carácter técnico e pedagógico. Participação no Curso de Extensão "campos de Experiências no Cotidiano da Educação Infantil" ofertado pelo OBEI – Observatório da Infância e Educação Infantil. Adesão ao programa de Formação Continuada Territorial para coordenadores e gestores do campo e cidade por meio do Instituto Anísio Teixeira e Secretaria do Estado da Bahia Fez adesão ao FORMARCAMPO que tem como objetivo realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo.	A partir de 2019, o município de Sítio de Mato tem se esforçado para que os professores tivessem acesso às discussões da trajetória e significado da Educação do Campo. Essas discussões precisam de fato ocupar espeço nos momentos de estudos e na materialização dos documentos de natureza educacional no município. No entanto, é preciso observar que para além do conhecimento pedagógico, a educação dialoga com outras instâncias importantes do desenvolvimento humano, como economia, saúde e diversidade. É visível o empenho do município em aproximar-se da Educação do Campo. Ao ampliar as coordenações para atendimento às escolas do campo, alargam-se as possibilidades de estudos, debates, envolvimento em pesquisas e cursos, parceria para construção de conhecimento sobre a educação que oferta e a educação que os povos do campo desejam. Após 20 anos de ampliação da educação nas comunidades rurais, o município faz adesão ao FORMACAMPO e pela primeira vez em sua trajetória insere os professores do campo em formação continuada que discute as lutas, a trajetória e as especificidades da Educação do Campo.

Fonte: elaborado pela autora com base em informações dos documentos oficiais e questionários da pesquisa (2021).

A educação do município por trinta anos esteve sob a direção da Igreja Presbiteriana, sendo uma educação com viés evangélico com os missionários norte-americanos

Sr.Rev.Wilard Elton e sua esposa Sr.ª Ami Elton, de 1950 até os anos de 1980 (SÍTIO DO MATO, 2015, p. 19).

É válido ressaltar que, na década de 1980, Sítio do Mato celebrou convênio de cessão de sala com o Governo Estadual da Bahia, já na década de 1990, passa a ministrar o ensino fundamental completo (1ª a 8ª série), primeira vez que os estudantes do município têm acesso à educação laica.

Em 2015, nenhuma escola de Sitio do Mato tem acesso a computador, no campo a situação é mais caótica, apresentando os seguintes problemas:

- No distrito de Gameleira a escola existente não suporta a demanda local e funciona oferecendo todos os níveis de ensino no mesmo espaço;

- as crianças com idade de creche continuam sem atendimento;
- a pré-escola convive com os alunos adolescentes;
- Alta rotatividade de professores;

Todavia, com todos esses problemas estruturais, o município tem investido na formação em nível Superior para os professores do quadro. Em 2015, o município contava com 40,2% professores licenciados, 25,5% graduados, 15,4% com ensino médio, 4,7% com normal/magistério (SÍTIO DO MATO, 2015).

Enfim, Sítio do Mato apresenta maior quantitativo de escolas nas comunidades rurais, sendo 14 escolas multisseriadas e 07 escolas seriadas. De acordo com os dados da Tabela 4, o município de Sítio do Mato não colocou em prática a política de fechamento das escolas do campo, até 2020, esteve em acordo com o FONEC, quando afirma “que toda criança tem o direito de estudar próximo à sua casa e de seus familiares” (FONEC, 2011). No entanto, não é manter a escola na localidade campesina, é preciso garantir o direito à educação digna que todo cidadão tem garantido pela constituição de 1988, em seu artigo 205, isto é, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O campo também tem direito a uma escola com boa estrutura física, ao acesso à tecnologia, a educadores com formação que atenda às suas especificidades e que sejam valorizados na profissão de modo a terem condições de construírem com eles a educação que necessitam.

É preciso deixar registrado que mesmo com os esforços da SECAD para a reformulação da proposta pedagógica do PEA, esta ainda foi alvo de críticas pelo FONEC (2011). Ao pesquisarmos os resultados da implantação do programa nas classes multisseriadas, no quesito formação continuada, a avaliação foi a seguinte:

> É um programa fechado, de cima para baixo, que fere a autonomia universitária. A constatação é que a preparação dos formadores está sendo proposta somente do ponto de vista técnico-pedagógico, faltando dimensão científica consistente e dimensão política, bem como, a explicitação dos dados concretos do balanço realizado nos quinze anos do Programa (BRASIL, 2011).

Após avaliação crítica e mais uma vez reformulado, o PEA é transformado em Escola da Terra com outra concepção pedagógica e conectado à Educação do Campo. A formação continuada além de ser técnica era fragilizada pela falta de investimento para as políticas voltadas para campo, com isso, os materiais necessários como livros e kit escolares não chegavam a tempo hábil para uso na sala de aula com as crianças.

O município de Sítio do Mato, no seu PME (2015), reconhece, mesmo que forma rasa, a importância de educação voltada para a necessidade do campo "para que atinja um índice considerável na Educação Básica, as escolas do campo devido as suas especificidades, necessitam de um tratamento diferenciado" (PME, 2015, p. 40). As ações encontradas sobre a materialização da formação continuada para os professores do campo foram, por meio do PEA (2010-2011), o PNAIC (2012-2016) e o curso de pós-graduação com a Faculdade Batista (2015-2016). Com essas ações, o município considera alcançada a meta 16 do PME, de acordo com o monitoramento de 2018. Estratégia 16.1 "assegurar a formação em nível de pós-graduação, 90% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, garantindo a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando a demanda do município" (PME, 2018).

Todavia, o que está exposto no documento contradiz a resposta dos professores no questionário. De acordo o Professor SM1 (2020), "Já fazem mais de dois anos que não temos formação continuada com regularidade pelo município. As que tivemos não são específicas é a mesma para as escolas do campo e da sede". No que diz respeito à formação continuada dos professores do campo, não foi possível encontrar indicativo que esta aconteça de forma peculiar, situação clara no PME que, na seção das modalidades, não discute educação do campo.

5.5 Serra do Ramalho

Quadro 12 — Itinerário da Educação em Comunidades Campesinas em Serra do Ramalho

Período	Ações	Considerações
2006 a a 2016	Formação como o projeto Construindo e Preparando o Futuro (PBCM) que teve início em janeiro de 2006, com os Professores do Rio de Janeiro trabalhando junto aos docentes da rede municipal de Serra do Ramalho, num projeto de formação continuada, na linha da pedagogia transformadora (A CHAMA, (2015, p. 30). Formação continuada específica para os professores de turmas unidocente e multisseriada com o programa PNAIC. (Sede e campo).	A formação continuada com a PBCM ficou aproximadamente uma década trabalhando com os professores do município entre contínuos e rupturas. Numa relação de poder entre a parceria público privada em que prevaleceram as ações do chamado Terceiro Setor – organizações não governamentais. Concordamos com o pensamento de Freitas (2002, p. 148) para a qual "a formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos".
2018	**Professores do campo** Formação Continuada de professores do/no campo desenvolvida por Odair Ledo, no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB com 18 professores, com carga horária de 25h. Temas de estudo: **Dicionário de Educação do Campo:** Educação Básica do Campo; Educação do Campo; Escola do Campo. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Articulação Nacional – "**Por Uma Educação do Campo**" (2002). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso – Caldart. **Educação Infantil:** Encontros formativos com 152 professores. Estes encontros foram realizados pela secretaria de educação, PNAIC e Editora Moderna entre os temas encontramos: Socialização da Avaliação reflexão sobre o portfólio I trimestre; A Ludicidade como Princípio Formativo; Socialização da Avaliação refletindo sobre as práticas pedagógicas; Sequência Didática, organização do planejamento; As Dez Competências Gerais da BNCC; **Anos iniciais:** 32 horas de formação presencial do PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa na modalidade presencial, tendo como princípio do tempo formativo "refletindo sobre o percurso de ser alfabetizador - problematizar, analisar e refletir a prática alfabetizadora" contemplando 120 professores que atuam no Ciclo de	A formação desenvolvida com apoio da UFRB é exemplo de formação que precisa ser permanente aos professores do campo. Arroyo (2007) detalha bem a percepção de formação reivindicada pelos movimentos sociais, que os programas de formação de educadoras e educadores do campo incluam 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). Não podemos negar que em 2018 o município trabalhou muito, esforçou-se na realização de formação continuada para os professores da sede e do campo. No entanto, nas leituras e análises de suas ações ficou clara a ênfase dada à prática pedagógica docente. Não encontramos referência à teoria em unidade com a prática. Neste sentido, consideramos que houve esvaziamento teórico nos processos de formação docente, seja ela inicial ou continuada, o que indica os passos para o pragmatismo educacional. Observando os temas abordados, a contradição é evidente em contraponto aos direcionamentos na formação continuada com o apoio da Universidade Pública. Formação continuada com a intensificação de conhecimento para transformação e emancipação.

Período	Ações	Considerações
	Alfabetização. Principais temas: questionamento sobre práticas e compromissos com o fazer educacional, fomentando a reflexão contínua e o estabelecimento de uma postura crítica diante do trabalho docente; avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, e os resultados de desempenho dos alunos; organização e escolha dos materiais necessários ao processo de ensino aprendizagem; promoção e práticas inovadoras de ensino e incentivo à utilização de tecnologias educacionais; comunicação entre escola e comunidade de maneira eficaz; a conduta pedagógica dos docentes e o benefício no processo de aprendizado dos discentes. Anos finais: formação continuada por disciplina efetivada pelos coordenadores da secretaria de educação com foco na Avaliação Municipal da Educação de Serra do Ramalho – AMESERRA e BNCC. Para educação ambiental a formação continuada foi com o IBAMA e PREVFOGO.	A formação continuada por meio da AMESSERRA é essencialmente um ponto forte da formação continuada de professores em Serra do Ramalho. Freitas (2018, p. 132) deixa claro que a melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não um processo de "responsabilização" de cima para baixo. Deve permitir a construção de acordos mediante diagnósticos locais que permitam a apropriação dos resultados das avaliações pela comunidade escolar.
2019/2021	- Criação da Coordenação de Educação do Campo - Jornada pedagógica – Apresentação dos Conceitos da Educação do Campo. Jornada Pedagógica – apresentação dos projetos para Educação do Campo. - Construção de forma coletiva do Referencial Curricular de Serra do Ramalho com ênfase nas discussões sobre os princípios da educação do campo. - Parceria com conexões camponesas TV UNEB, Formação de professores (*on-line*). - Projeto organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas no quilombo Barreiro Grande e Quilombo Água Fria. - Projeto tecnologias inovadoras, novas práticas pedagógicas na educação do campo (formação com dezesseis professores). - Parceria com o Instituto Federal Baiano para Formação de 160 professores do Campo (Palestras e Oficinas). - Reestruturação e acompanhando alguns projetos políticos pedagógicos,	É perceptível que a partir de 2018 o município de Serra do Ramalho acentuou a oferta da formação continuada por meio de parcerias com Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Sudoeste da Bahia e com o Instituto Federal Baiano. Chamamos atenção que a política de formação continuada do professor do campo precisa ser omnilateral, para isso, precisa ser construída com um coletivo: Universidade, movimentos sociais, comunidade, secretárias municipais de educação, professores. A Universidade e Institutos solitários não conseguem comprometer-se com os problemas enfrentados pela educação básica. Os pacotes de formação não podem vir fechados é preciso construir juntos, ouvir dialogar e planejar.

Período	Ações	Considerações
	acrescendo e discutindo os conceitos da Educação do Campo. - Parceria com o Instituto Federal Baiano, para formação dos professores de Ciências, com a formação, Ciências itinerante.	
2019 a 2021	Adesão ao programa de Formação Continuada Territorial para coordenadores e gestores do campo e cidade por meio do Instituto Anísio Teixeira e Secretaria do Estado da Bahia Fez adesão ao FORMARCAMPO que tem como objetivo realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo.	A adesão ao Formarcampo (2021) permite ao município avançar no desenvolvimento de construção da Educação do Campo para os povos do campo de Serra de Ramalho.

Fonte: Planejamento Municipal de Educação (PME) Ledo (2018); Revista SMECD (2018) e relatório de trabalho da coordenação de educação do campo.

O Plano Municipal de Educação de Serra do Ramalho não foge a sua característica campesina, apresenta a modalidade de Educação do Campo com fundamentação teórica crítica. Justifica a necessidade de conhecer o conceito de Educação do Campo e o que a diferencia da Educação Rural.

> há um paralelo entre o conceito de Educação Rural que é oferecida aos camponeses/as a partir de interesses capitalistas, pensada e imposta pelo poder público, e a Educação **do** e **no** Campo. **Do** Campo, porque os camponeses/as participam, discutem e constroem a educação que querem e que precisam, tornando-se os sujeitos desse processo e **no** Campo, pois é lá no próprio lugar onde vivem que a educação é efetivada, estando vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (SERRA DO RAMALHO, 2015, *on-line*)

Para oferta da Educação do Campo no munícipio o documento acentua a "necessidade de professores com formação que considere as especificidades das comunidades rurais as quais atuam, uma vez que essas escolas em parte recebem professores da cidade ou das agrovilas" (PME, 2015, *on-line*). De fato, é um avanço encontrar proposições da Educação Campo no planejamento da educação do munícipio de Serra do Ramalho. No entanto, ao buscarmos marcas dessa materialidade, encontramos situação adversa na oferta da formação continuada para os professores do campo.

A Educação do Campo com viés emancipatório e de transformação social entra em contradição com a concepção de educação pensada pela sociedade capitalista, pois seu conceito de educação é que esta seja produtora de mão de obra técnica especializada com separação da força de trabalho, determinando quem executa o trabalho e quem planeja e

ordena este trabalho a serviço da acumulação flexível. Essa concepção de aprender a fazer, de aprender a competir, de trabalhar sob medida de resultados e índices estão fortemente presentes na BNCC.

O município tem demonstrado fidelidade às orientações da BNCC, como mostra sua colocação na revista produzida pela SEMECD,

> a Base Nacional Comum Curricular é uma referência nacional para a formulação dos currículos, integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação As discussões da BNCC estiveram presentes em todas as escolas do município de Serra do Ramalho, momento significativo para afirmar a nossa diversidade e cultura local (SMECD, 2018, p. 43).

E complementa,

> O trabalho teve como base norteadora a Avaliação Municipal da Educação de Serra do Ramalho – AMESERRA, que é elaborada pelos coordenadores das respectivas áreas de atuação e aplicada a cada unidade em todas as escolas do Município, com base nas habilidades exigidas na BNCC – Base Nacional Comum Curricular-aprovada em dezembro de 2017 (SMECD, 2018, p. 12).

Como bem ressalta Cury (1986, p. 31), “a realidade não é apenas o já sido, embora ela possa no seu estar-sendo incorporar elementos do sido. Ela também não é só o ainda não, embora sem este elemento o real se torne superável”. A contradição é destruidora, mas também tem viés criador, criador de oportunidade para sua superação por meio dos contrários em luta em movimento. Sendo assim, Serra do Ramalho está imerso numa luta constante de contrários. Por meio das parcerias efetivadas com as universidades públicas (UNEB, 2018, 2019), UESB (2021) e Instituto Federal Baiano (2019) negam a educação como mercado com a formação continuada dos professores entregue à organização religiosa, empresas privadas e, em especial, o trabalho pela equipe local com foco nas prescrições da BNCC.

Enfim, embora estejamos cientes do apoio do IFbaiano e universidade pública em anos anteriores, essa análise é referente à formação continuada apresentada nos documentos do município.

Enfim, após ler e analisar todo itinerário construído dos quatro municípios foi possível perceber as semelhanças e divergências nos encaminhamentos das políticas efetivadas para a formação continuada dos professores do campo.

Os municípios de Bom Jesus da Lapa e Serra do Ramalho são os que mais deram abertura à iniciativa privada na condução da formação de seus professores. Em contradição, são os municípios que mais estabeleceram parcerias com as universidades públicas em suas ações para o desenvolvimento da educação do campo. Sítio de Mato, Paratinga e Serra do Ramalho não fortaleceram a política de nucleação das escolas campesisnas, no entanto, de acordo com a pesquisa, os dois primeiros são municípios com maior déficit de formação continuada para os professores do campo. Por fim, Serra do Ramalho tem destaque nos estudos e participação na implementação da BNCC.

5.6 Efetividade e contradições das políticas de formação continuada do professor do campo tendo em vista as prescrições da BNCC diante das percepções dos sujeitos participantes

Nesta seção, apresentamos as informações e análises que serviram de base para o conhecimento a respeito da realidade das políticas para formação continuada dos professores do campo dos municípios que colaboraram com a pesquisa: Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Serra do Ramalho e Sítio do Mato tendo em vista as políticas do PAR e as contradições da BNCC. Para esta análise, abordamos a ideologia das empresas privadas e dos programas públicos, citados pelos docentes, para a formação continuada dos professores do campo em seus respectivos municípios. Além disso, verificou-se o foco que os municípios têm dado à formação continuada; a acepção dos professores do campo sobre as prescrições da BNCC para esta formação, por fim, o entendimento dos professores sobre educação do campo e como esta tem sido planejada para o desenvolvimento da educação no espaço campesino.

O material analisado parte das informações do PME, publicações de revistas, artigos, planos de trabalho, opiniões dos docentes que trabalham no campo e secretários de educação que se propuseram a responder um questionário semiestruturado sobre o tema em estudo. Procuramos utilizar este instrumento com perguntas formuladas de maneira clara, concreta e precisa, bem como objetivas em relação ao nível de informação e coerentes com a indagação que possibilitou uma única interpretação (GIL, 1999).

Assentimos com Lakatos (1999, p. 100), ao destacar que junto com o questionário enviamos carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas. Com isso, estimular o investigado a responder e devolver o questionário dentro de um prazo razoável. Dessa forma, o instrumento foi enviado para os colaboradores desta investigação junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

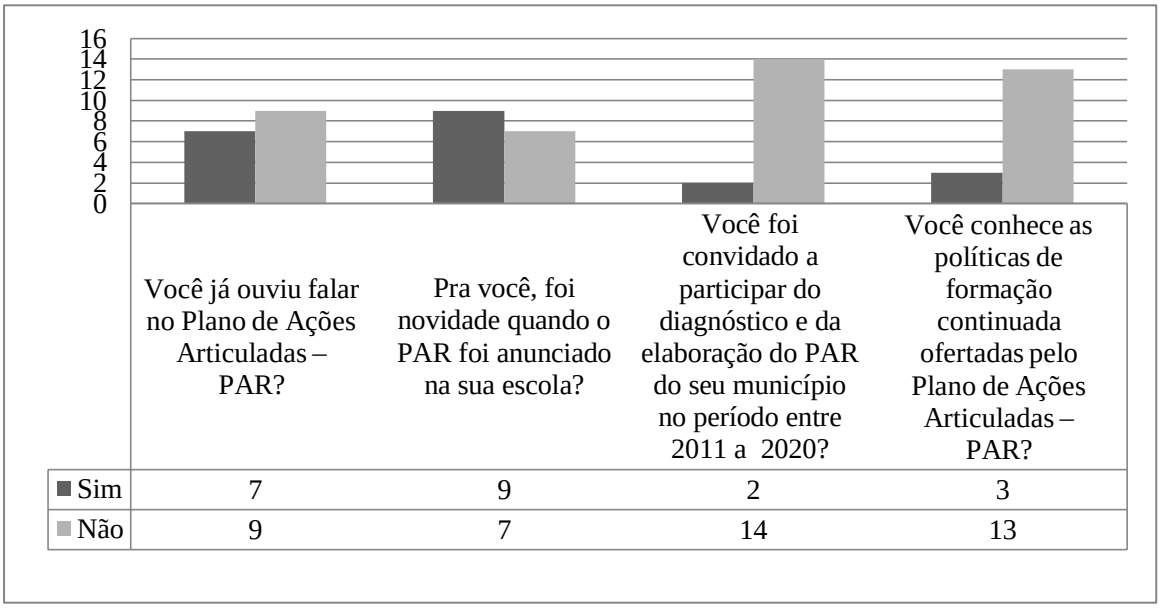
5.7 Formação continuada dos professores do campo no âmbito do PAR: parceria entre público e privado

Tomamos a formação continuada dos professores do campo como um processo de desenvolvimento das relações educativas vividas com os estudantes, com todos os funcionários da escola, com a comunidade, com a secretaria de educação, com as universidades/institutos e os coletivos dos movimentos sociais. Cabe destacar, que o campo é compreendido como espaço de vida, cultura e desenvolvimento, tendo em vista o movimento para construção da realidade concreta.

O PAR, no âmbito do PDE, tem a responsabilidade pelo diagnóstico, planejamento e propulsão de assistência técnica e financiamento para melhoria da educação, nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sítio do Mato. Essa política tem assegurado o financiamento de programas das empresas da iniciativa privada para materializar a formação continuada dos professores do campo.

Com relação à questão que discute a política de formação continuada, enquanto ação do PAR na dimensão II, cada colaborador da pesquisa teve como opção marcar sim ou não para os questionamentos apresentados.

Gráfico 3 — Políticas de Formação Continuada Enquanto Ação do PAR



	Você já ouviu falar no Plano de Ações Articuladas – PAR?	Pra você, foi novidade quando o PAR foi anunciado na sua escola?	Você foi convidado a participar do diagnóstico e da elaboração do PAR do seu município no período entre 2011 a 2020?	Você conhece as políticas de formação continuada ofertadas pelo Plano de Ações Articuladas – PAR?
Sim	7	9	2	3
Não	9	7	14	13

Fonte: Pesquisa de campo - questionários respondidos por professores (2020/2021).

Respondendo ao questionamento sobre a participação no planejamento e execução do PAR (2011-2020), ano correspondente a seu 2º e 3º ciclo, dos 4 secretários de educação

entrevistados, 2 responderam que já participaram das etapas de planejamento e execução do programa e 2 marcaram a opção não. Comparando este resultado com os dados do Gráfico 3, fica claro que 50% dos secretários entrevistados e professores do campo estão alheios ao diagnóstico, planejamento e avaliação das políticas do PAR nos municípios. Como vemos, 9 professores relataram que nunca ouviram falar do PAR, 7 responderem que já ouviram e a maioria achou novidade quando foi mencionada a execução do PAR na escola. 80% afirmaram que não foram convidados a participarem do diagnóstico e elaboração do 2º e 3º ciclo do Plano de Ações Articuladas em seus municípios. Essa realidade contraria o que orienta o MEC sobre a equipe local para implantação e monitoramento do PAR, que pode ser constituída, preferencialmente, pelo Secretário Municipal de Educação, técnicos da secretaria e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação (BRASIL, 2019).

Esse é um grave problema que se acentua com essa prática, pois além de burlar as orientações do programa, o campo fica à margem neste planejamento, isto é, sem representatividade de professores, de modo que são reproduzidas propostas de políticas educacionais locais tratando o município como cidade, sendo que, por município, entende-se um espaço territorial político e que possui ambiente rural e urbano.

Acerca do acesso dos professores do campo à formação continuada entre 2011-2020, ao questionar sobre quais formações participaram, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 13 — Programas e Empresas públicas e privadas na oferta da formação continuada

Natureza	**Programas e Projetos**
Público	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (**PNAIC**); Pró-letramento.
Privado	Programa Despertar/ SENAI; NAME – Mais que uma linha de ensino; Projecta Melhor Escola; Editora Moderna; Faculdade Batista Brasileira (FBB); Província Brasileira da Congregação da Missão (PBCM).

Fonte: Pesquisa de campo - questionários respondidos por professores (2020/2021).

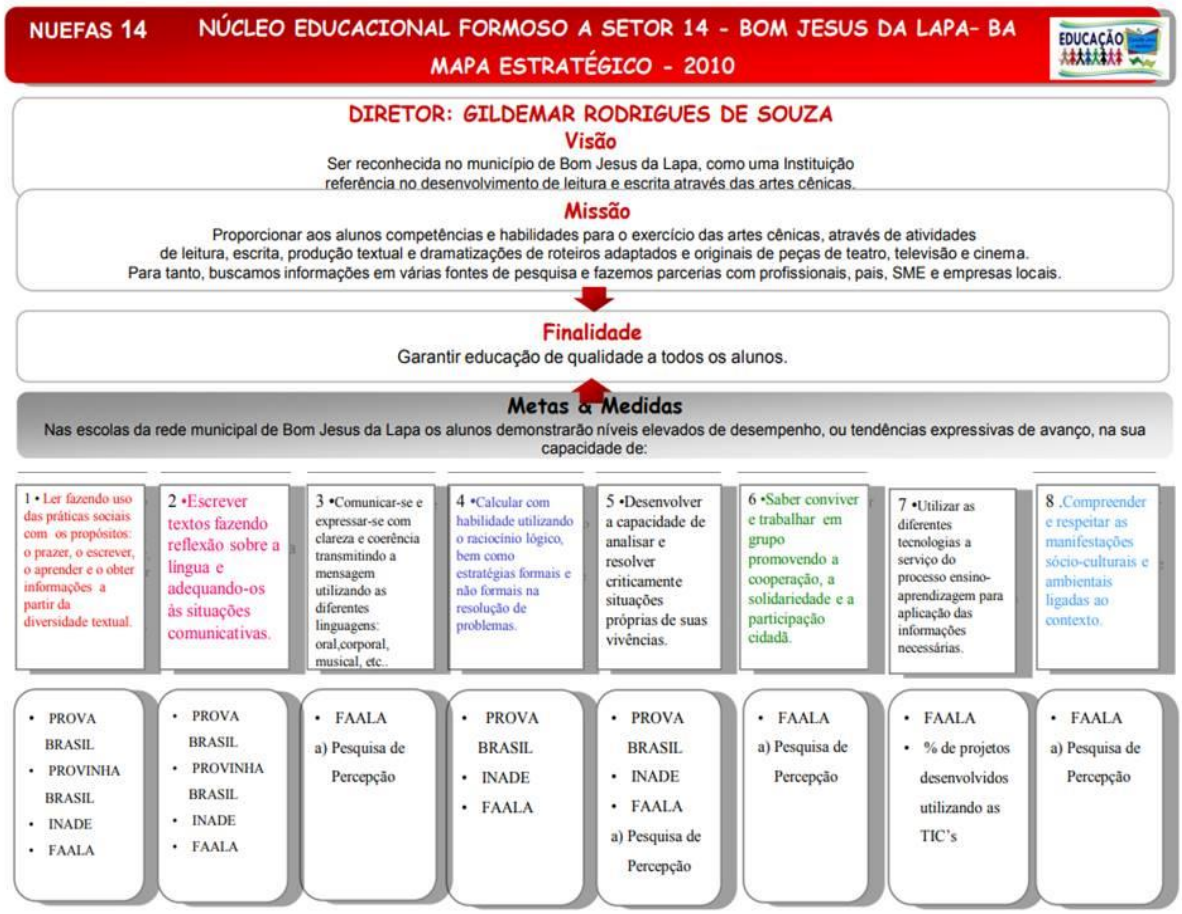
Nesta sequência de informações há indicativos da reforma empresarial da educação no processo formativo dos professores. Temos programas da União ofertados em regime de colaboração com os entes federados: Distrito Federal, Estados e Municípios, bem como a forte presença de empresas privadas.

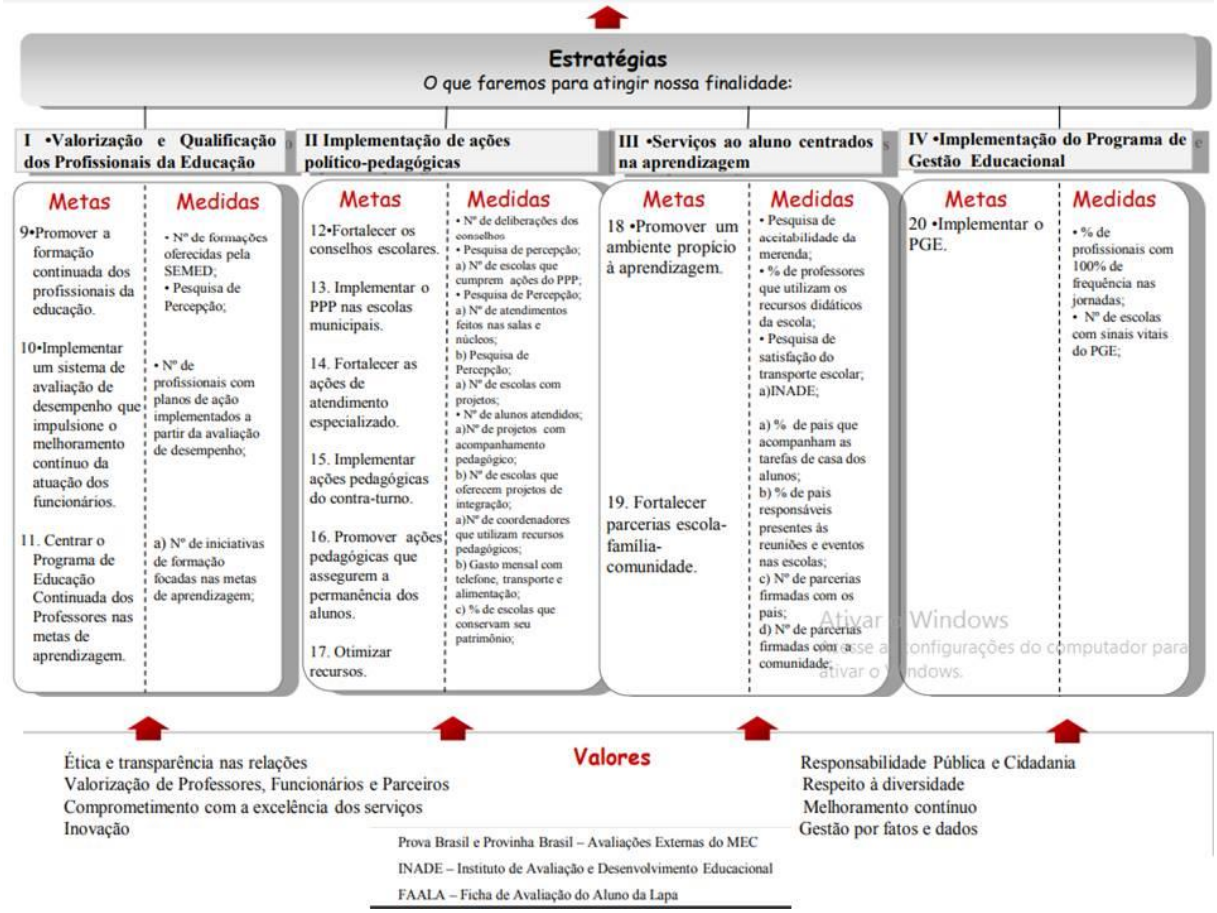
O Núcleo de Apoio aos Municípios e Estados (NAME) apresenta-se vendendo “soluções educacionais”, seu objetivo é fazer com que os municípios parceiros sejam destaque no IDEB. Com a promessa em colocar o município na linha de frente na educação, sua

proposta de solução integrada é composta por: avaliação da aprendizagem, material didático e atividades preparatórias para as principais avaliações externas do Ensino Fundamental, consultoria pedagógica, formação continuada e portal da educação.

A empresa Projecta Melhor Escola, nos anos de 2010 a 2012, foi responsável pela formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores da educação infantil. Com a concepção que a escola deve ser gerida como empresa, a Projecta organizou o trabalho da SEMED e escolas por meio de mapa estratégico com foco em visão, missão e 20 metas da escola, da turma escolar e pessoal (professores, gestores e estudantes). Como pode ser verificado na Figura 8, o mapa estratégico é direcionado para escola com diversas metas e medidas a serem concretizadas pela Escola e Semed.

Figura 8 — Mapa Estratégico Organizado pela Projecta





Fonte: Documentos do Núcleo Educacional Formoso (2010).

Como a educação é gerida como empresa, os alunos são assistidos como clientes. Para Freitas (2018, p. 54), “trata-se de que a escola seja vista como uma organização empresarial de prestação de serviços” com incentivo para a meritocracia e competição. Instaurar a competição no interior das escolas também propicia que sua prática educativa, por excelência colaborativa, se converta em algo fragmentado e baseado na concorrência (FREITAS, 2018, p. 129).

Do ponto de vista da sociedade capitalista, a visão de mundo é regulada pela concorrência, sendo assim, não há contradição na educação posta como mercado ou da escola com função social de empresa. O contraditório é perceber a educação perdendo a sua essência, que deveria exercer a função de emancipar sujeitos, de ampliar a perspectiva de humanização ou transformação social agregada aos processos educativos (FREITAS, 2018, p. 28). Os professores por ser formado na lógica competitiva de mercado, sem a crítica, seu entendimento é que seu papel é reproduzir a mesma ideologia, ou seja, repassar tal lógica aos estudantes na escola. A educação do campo entende por educador, “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na

comunidade, no movimento social, seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos.” (CALDART, 2002, p. 36).

Enfim, seguindo a lógica das definições traçadas em Jomtien, na Conferência Mundial de Educação para Todos, as metas e estratégias do mapa estratégico da Projecta estão voltadas para a implementação dos sistemas de avaliação que no Brasil, estiveram atrelados ao processo de reforma curricular. Este movimento é impulsionado por agências internacionais como o Banco Mundial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) as quais colocam as avaliações do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) como referência para avaliação de políticas educacionais em âmbito internacional.

A Província Brasileira da Congregação da Missão (PBCM) é uma instituição católica, composta por padres e irmãos consagrados ao serviço missionário que realizou, entre os anos de 2006 a 2020, a formação continuada dos professores de Serra do Ramalho com o projeto Construindo e Preparando o Futuro. O projeto teve início com o Padre Neider Gonçalves de Freitas, atual Coordenador de Projetos Sociais da PBCM, quando os Professores do Rio de Janeiro trabalharam junto aos docentes da rede com um projeto de formação continuada, o qual seguiu a linha da pedagogia transformadora. Nele, os alunos do São Vicente foram integrados ao projeto e atuaram como monitores.

O projeto já esteve no município por mais de uma década, perpassando pelo primeiro e segundo ciclo do PAR. Em 2021, mudou a gestão municipal e até o momento não houve renovação do contrato com a PBCM. O objetivo final do projeto foi de garantir que cada unidade escolar tivesse seu projeto político pedagógico construído. Foram 8 módulos desenvolvidos com cerca de 500 professores municipais de Serra do Ramalho, em dois encontros anuais, de uma semana cada, em janeiro e em julho (A CHAMA, 2015, p. 2). Ao indagar sobre o projeto de formação continuada, obtemos o seguinte relato:

> PBCM é uma ong fundação São Vicente de Paulo do Rio de Janeiro, financiada pelo PAR. Mas não é boa não, muito destoante da realidade. Eles têm muito tempo que fazem formação em Serra do Ramalho e sempre voltam com a mesma visão. O que me chamava muito atenção eram as exemplaridades e aquela postura, consideravam os professores como caixas vazias, metodologia muito arcaica. Os professores tiveram rejeição, parece que veio para o interior ensinar o professor dar aula (SECRETÁRIO 2 – SM, 2020).

As Organizações da Sociedade Civil (ONG) ofertam serviços educacionais mediante convênios e terceirização, quando inclusas em projetos de formação continuada de professores, substituem funções de órgãos públicos na elaboração de materiais de estudo e na

formulação de orientações pedagógicas. O que é papel dos estados em sistema colaborativo com os municípios tem sido transferido para as ONGs. Neste contexto, faz-se necessário distinguir público e privado. Sobre isto, Freitas (2018, p. 54) discorre que "público é um bem-comum gerido democraticamente, é uma "instituição" social; privado é uma propriedade de alguém, "uma organização" administrada privadamente – tanto do ponto de vista do *lócus* do poder quanto dos métodos".

Nesta relação de poder, está a formação continuada de professores de Serra do Ramalho sobre o domínio da igreja católica, por meio da PBCM. Com os aspectos da "educação bancária", deposita seus conhecimentos, seus valores, suas crenças nos professores que são mediadores dessa missão,

> não é de se estranhar, pois que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele (FREIRE, 2005, p. 68).

Dessa forma, a "educação bancária" se materializa como ferramenta legitimadora da opressão, uma vez que restringe o desenvolvimento da consciência crítica, caminho para transformação das realidades opressoras.

A Faculdade Batista Brasileira (FBB) realizou curso, em 2015 e 2016, de formação continuada em especialização em psicopedagogia para mais de 150 professores da rede de Sitio do Mato, curso financiado pelo PAR no início do seu segundo ciclo. Ao observarmos os cursos financiados pelo PAR e realizados pelos professores do campo que colaboraram com a pesquisa dos 8 cursos citados, 6 são da iniciativa privada. É imprescindível observar que dos 6 cursos, nenhum têm foco na educação do campo, ou seja, os professores do campo tiveram acesso à formação continuada com concepção urbanocêntrica.

Nas condições postas, há contradição no processo formativo dos professores. Sobre isso, os fóruns e movimentos sociais da educação do campo defendem que essa formação seja feita, em especial, pelas universidades públicas em diálogo com os Movimentos Sociais e comunidade. Entretanto, o que ocorre na realidade é a oferta de cursos por instituições particulares, constituindo praticamente única oportunidade para os professores realizarem formação continuada.

O Programa Despertar é um dos programas de promoção social do SENAR/BA, implantado na década de 1990, em razão da Lei nº 8. 315, de dezembro de 1991, pensado pela bancada ruralista do Congresso com o objetivo de promover a educação voltada para a

responsabilidade social, a qual deve alavancar mudança de valores aliada à postura cidadã e socioambiental. O mesmo é realizado em parceria entre o SENAR/BA, sindicatos dos produtores rurais e prefeituras municipais. Em seus desígnios, o programa aponta que sua concepção de educação para os povos que residem no campo é de educação rural. Como explícito no objetivo.

> 6. Assistir o pequeno produtor rural, ensinando novos métodos para execução de seu trabalho; 7. Estimular a permanência do homem do campo, despertando o seu interesse e incentivando-o a produzir mais, trabalhando melhor (SENAR, 2013, p. 4).

Com as formulações do ruralismo pedagógico, a Educação Rural tem o papel de fixar o homem no campo e em seu bojo a ideia que o homem do campo é atrasado, por isso, é preciso ensiná-lo a trabalhar na terra produzindo educação com foco na agricultura, com "matriz idealista, fundada na visão liberal de educação e de campo" (SOUZA, 2016, p. 140). Assim, poderá atender ao agronegócio e difundir o capitalismo agrário.

Nas análises de Cardoso e Souza (2019, p. 195), sobre o Programa Despertar e sua atuação nos municípios, os autores afirmam que nessa parceria do público com o privado o

> professor tem sido forçado a assumir a roupagem fabril, produzindo em larga escala, perdendo sua autonomia diante de sua profissão, não se sentindo parte responsável pelo processo educativo porque tem seguido apenas receitas prontas para atender ao Programa e sua identidade tem sido suprimida pelo viés capitalista.

O programa tem se expandido na Bahia, em 2019, envolveu 72 municípios e 1086 escolas do campo. O Despertar promoveu a educação continuada para 7.258 professores, atendeu diretamente 110.877 alunos. Em 2020, atendeu 70 municípios, 1.107 escolas, 6.792 professores e 107.523 alunos.

Por fim, o PNAIC (2012-2017) foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho 2012, e construído à luz dos estudos e atividades práticas do Pró-Letramento (2008-2011). O programa tem como objetivo a alfabetização plena de meninos e meninas até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Em sua constituição, o PNAIC deixa claro seu alinhamento com as indicações dos organismos internacionais e seus ideais debatidos em Jontien, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no que diz respeito à avaliação e controle. De acordo com a portaria de sua criação,

> Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso

> previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática (BRASIL, 2012, *on-line*).

A portaria do MEC esclarece no art. 5º da Portaria 867 que as ações do pacto têm por objetivos:

> I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, *on-line*).

O trabalho de formação continuada desenvolvido pelo programa teve foco nas aferições das avaliações externas, Provinha Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em língua portuguesa e matemática. Em 2012, a prioridade foi a formação continuada em Língua Portuguesa, 2013 em matemática, 2014 em português e matemática, somente em 2015 o programa propõe para ser desempenhada a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, dando continuidade no letramento, matemática, linguagens, ciências da natureza e ciências humanas (BRASIL, 2012, 2014; 2015; 2016).

Ao analisar o caderno de apresentação do PNAIC foi possível encontrar a desconexão em suas proposições com relação à educação do campo. Para o programa “nas escolas do campo, os bosques, as matas, os espaços de plantação, as cooperativas de beneficiamento e comércio também precisam ser reconhecidos como espaços educativos” (BRASIL, 2012, p. 16). Não discordamos que estes espaços sejam importantes para construção do conhecimento dos povos do campo. Todavia, alertamos que a ausência dos sindicatos, dos movimentos sociais, das associações comunitárias configura educação que não contempla as diferentes identidades e diversidade do campo, povos de cultura e conhecimento que lutam por educação emancipatória. No entanto, reafirmamos o que Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 8) nos dizem: “os horizontes políticos e educacionais se encurtam, quando a educação básica, seja na cidade ou no campo, é pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades demandados pela produção e pelo mercado”.

Assumimos o ponto de vista que a formação continuada é um dos caminhos para uma educação de qualidade. O foco do PNAIC é a formação continuada, no entanto, não encontramos outros elementos que façam parte da política de alfabetização de crianças

proposta pelo governo federal posto pela união como dívida do Estado com a nação brasileira. Condição que consideramos ainda em *status* devedor com as crianças do campo devido às experiências vividas pelos povos campesinos, como: escolas com infraestrutura inadequadas ao processo de aprendizagem, rotatividade de professores diante das situações trabalhistas com contratos temporários o que dificulta a realização da formação continuada, turmas multisseriadas recebendo o mesmo tratamento de turmas seriadas, por fim, a nucleação escolar. Ausência que remete à responsabilização exclusiva do docente sobre a aprendizagem e/ou fracasso da alfabetização das crianças.

A aprendizagem não pode ser atribuída única e exclusivamente ao trabalho do professor. Existem situações que ultrapassam nossos saberes acadêmicos, nossas vivências e experiências, pois dependem de uma estrutura atrelada a fatores de ordem política e social. Razão pela qual não podemos responsabilizar apenas o professor pela alfabetização de crianças até os oito anos de idade, debate que não conseguimos perceber no PNAIC.

5.8 Singularidade da formação continuada dos professores do campo

A educação do campo propõe, em seus princípios, a transformação do projeto de sociedade que temos com o modelo de economia capitalista. Com isso, torna-se um campo de disputa e poder e estas disputas têm sido visíveis nesta dissertação com as políticas de formação continuada voltadas para o modelo empresarial da educação dos professores do campo e do reforço à entrada do capitalismo agrário neste espaço.

Os professores precisam conhecer a real situação e as múltiplas determinações que orientam a educação pensada para os homens e mulheres do campo quando ela é formulada por um grupo dominante que trazem em seu bojo a obediência a determinado tempo histórico. Tais propostas se incubem de formar mão de obra capaz de ajudar a vencer as crises provocadas pelas personificações do capital. A formação inicial e continuada desses profissionais com apoio das universidades públicas e “realizada na comunidade e na escola é um dos caminhos para ampliar os conhecimentos de educadoras e educadores, muitos formados em cursos de Educação a Distância ou Faculdades isoladas” (SOUZA, 2019, p. 46).

Com base neste processo, buscamos investigar o enfoque dado às formações continuadas, nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Serra do Ramalho e Sítio do Mato, presente nas falas dos professores do campo.

Quadro 14 — Foco dado às formações continuadas dos professores do campo

	Qual o foco que tem sido dado à formação continuada no seu município?	**Seu município tem ofertado formação continuada de professores com foco apenas nas avaliações externas, como: PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e a ANA?**
Professores do campo	A experiência é importante para o docente, pois por meio de seu trabalho cotidiano na escola é que ele aprende, reestrutura a aprendizagem, faz descobertas. Portanto, é no ambiente escolar, que ele aprimora sua formação. A educação continuada no município de Serra do Ramalho aproxima as ações de uma lógica educativa de troca de conhecimentos.	A formação no município é pensada, em um suporte contínuo em todas as atividades que possam aprimorar os conhecimentos dos nossos alunos. Principalmente no desempenho da aprendizagem da leitura e escrita. Assim, fica mais fácil aprofundar conhecimentos para se obter um resultado satisfatório nas avaliações externas citadas.
	Alfabetização e letramento, avaliações externas, relação escola e família e educação ambiental.	Apenas, não. O foco é o desenvolvimento do processo de leitura, escrita e cálculos.
	Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, avaliações externas, relações escolas e família e educação ambiental.	Não! Abordam as avaliações externas, porém não é específica para ela.
	Processo ensino aprendizagem.	Apesar de esclarecer dúvidas sobre as avaliações externas o foco é sempre a aprendizagem do aluno.
	Essa questão tem sido desassistida no município.	Não houve formação continuada para os professores do campo.
	As formadoras preparam um ambiente propicio à troca de experiências a partir de relatos de práticas exitosas das outras colegas.	Não totalmente. Temos discutidos diversos conteúdos como a função da escola, relação com a família. A maioria das formações são voltadas para avaliação, leitura, escrita e cálculo.
	Compartilhamento das angústias, pistas, sugestões e possibilidades para melhorar a minha prática.	Não diretamente. É um contínuo de conteúdos, as abordagens pedagógicas, o desenvolvimento da prática na sala de aula.
Secretários de educação	Ano passado o foco era a construção do currículo, depende do diagnóstico que é feito para o ano. Teve um ano que a fragilidade era a educação infantil, então o foco da rede foi a infância, com a formação continuada, o cuidado.	O material utilizado induzia isso, o nome do material foi apoio a Prova Brasil, mas não necessariamente foi o foco.
	A pedagogia Histórico-Critica, buscando alinhar nosso planejamento, metodologias e avaliação na rede municipal.	Sempre buscamos orientar e auxiliar nossa equipe nas aplicações destas avaliações, bem como utilizar os resultados em prol da aprendizagem.
	Nos descritores da BNCC e seus componentes curriculares.	Sempre, inclusive com a apuração dos rendimentos por disciplina em todas as modalidades de ensino.

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo (2020-2021).

Na visão dos professores as formações continuadas foram efetivadas por um clima participativo, colaborativo, com professores aprendendo com professores, troca de

experiências, de práticas exitosas apontadas como a possibilidade de efetuar um salto qualitativo entre o que se faz e o direcionamento do que deve ser feito no exercício da docência. Palavras como: pista, sugestões, troca de experiências diante de relatos exitosos, leva-nos a refletir: a experiência que apresento como exitosa se sustenta na reflexão dada pelo coletivo na prática social? Existe essa possibilidade de diálogo ou é apenas um rol de atividades? Analisando o quadro, 7 professores expuseram o foco da formação na prática, no entanto, desnuda de teoria, pautada em uma visão dicotômica centrada na separação teoria e prática, em que a segunda possui lógica própria, que independe da teoria. Neste sentido, Vasquez (2011) enfatiza que "na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da *práxis*.

Não podemos, de forma alguma, desconsiderar a importância da prática dos professores nos processos de formação continuada, tampouco, corroborar a busca de soluções imediatas. Esse modelo de formação formatada

> reflete uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber prático, em detrimento da práxis seja pela ênfase no desempenho, tornando simplista e fragilizado o processo de formação dos professores, o qual deveria exigir elementos uma competência de ordem intelectual, ética, política, afetiva e estética (SILVA; CURADO, 2020, p. 119).

A fala dos professores trazem marcas com fortes indícios de foco nas avaliações externas, sobretudo pelo direcionamento em língua portuguesa e em cálculos matemáticos. Situação confirmada no relato dos secretários de educação. Esse reducionismo da formação continuada docente entra em contradição com a política de formação continuada de educadores do campo, discutida no âmbito dos movimentos sociais, conferências, fóruns e universidades, materializadas nas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo.

A estratégia formativa com os docentes campesinos necessita superar essa visão restrita de formação continuada baseada no modelo de avaliação própria da "educação bancária", a qual, para alcançar resultados, coloca os alunos como receptores de conteúdos sem criticidade, focados em língua portuguesa e resolução de problemas matemáticos, preparando-os para competir e elevar o IDEB da escola. Assim, aplicam os depósitos recebidos na escola nas provas de avaliações externas.

Sobre isso, é importante salientar que esta "visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade" (FREIRE, 2011, p. 69). Ainda que o texto da BNC — formação continuada 01/2021 reconheça que a formação dos professores do campo seja pensada de acordo com os documentos oficiais do

MEC para a educação do campo, há contradições que permeiam a formulação e a implementação das políticas de formação continuada de professores, apontadas pelo mesmo documento, influenciada por aspectos de controle e mediada pelo capital. O processo de implementação se recontextualiza pelas concepções da racionalidade técnica e de Epistemologia da Prática com o direcionamento para formação continuada voltada para as avaliações, como prescreve a BNCC.

5.9 Percepções dos professores em relação às prescrições da BNCC: consensos e dissensos

Buscamos aqui investigar a percepção dos professores sobre a BNCC e seu posicionamento quanto as suas prescrições para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo, fundamentado por meio das formações continuadas. Em 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular — ProBNCC, dá início ao processo de implantação da BNCC em colaboração entre os entes federados. Esta ação envolveu diretamente as secretarias de educação do estado, dos municípios e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Com o modelo de formação multiplicadora, em comum acordo com a secretária de educação estadual, promoveu estudos com técnicos das secretárias municipais e estes repassaram para os professores.

Ao responderem à pergunta sobre a participação em formação continuada fundamentada na BNCC, 14 professores apontaram que participaram e 2 não tiveram acesso aos estudos com foco na Base Nacional Comum Curricular ofertado pelas secretarias municipais de educação. Com esta afirmativa, entendemos que mesmo com a escassez de iniciativas no PAR para financiamento de formação continuada para os municípios, após o golpe em 2016, eles envolveram seus professores em estudos e debates sobre a BNCC e sua aplicabilidade na sala de aula.

Ao responderem perguntas sobre a formação continuada e como as proposições da BNCC contribuem para o desenvolvimento crítico da sua prática pedagógica, ou mesmo ao tecerem opinião sobre a BNCC, relatarem se há possibilidade de transformação da realidade, ou avaliarem as prescrições da Base para prática pedagógica na escola do campo, notamos que quase a totalidade das respostas selecionadas têm acepções positivas sobre a BNCC. Porém, com um adendo, três professores com posições contrárias ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 15 — Acepções sobre a formação continuada de professores do campo com fundamento na BNCC

Professores	**Formação continuada fundamentada na BNCC**	**Proposição da BNCC para o desenvolvimento crítico da prática**	**Opinião sobre a BNCC**	**BNCC e transformação da realidade**	**Avaliação das proposições da BNCC para sua prática pedagógica na escola do campo**
Ponto de vista favorável	**SR1** Importante para aprimorar a **prática pedagógica**	**SR** 1 A formação com base na BNCC capacita o professor para nortear a ensino, com base em competências e habilidades para a sociedade como um todo.	**SR1** É um trabalho voltado para estabelecer diretrizes para o ensino, levando em consideração as particularidades de cada região, **procura unificar os conteúdos** de forma que em cada ano de ensino os conteúdos caminhem juntos em diversas localidades do país.	**SR1** As competências e habilidades caminham para a formação de um ser **humano ativo, crítico e consciente da realidade em que está inserido**.	Muito importante
	P1 É de grande relevância as proposições da BNCC para desenvolvimento da nossa **pratica pedagógica.**	**P1** As compatibilidades desenvolvidas nessas questões da BNCC, tem um papel muito importante dentro da **nossa pratica pedagógica**, pois trabalhamos as habilidades e competências dos nossos alunos buscando sempre um trabalho que atende as questões multidisciplinares. É importante ressaltar que essas ações são aplicadas a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades.	**P1** Sabemos que a BNCC trabalha a competência como mobilizações do conhecimento e dentro dessas questões têm que levar em questão as habilidades dos nossos alunos.	P**1** Sabemos que a BNCC está volta para o desenvolvimento das habilidades e competências dos nossos alunos, com isso, podemos entender e desenvolver a aprendizagem dos nossos alunos com mais **eficiência** dentro da sala de aula.	Muito importante
	P2 Confesso que no início achei complicado e confuso, mas com o passar do tempo muitas dúvidas	**P2** Por se tratar de algo novo é claro que temos muitas lacunas, perguntas, e por mais que lemos e lemos existem muitos trechos que não entendemos. Ainda temos muito a conhecer sobre a BNCC.	**P2** A proposta é muito boa, pois visa diminuir as desigualdades de aprendizagem existente no Brasil, onde apresenta habilidades e competências a serem desenvolvidas e alcançadas, visando garantir direitos iguais de	**P2** a BNCC vem dá ao aluno não só a questão de direito, mas de equidade ao conhecimento.	Muito importante

	estão sendo sanadas.	Essas informações nos dão suporte de como planejar, como compreender **e executar nossos planos seguindo a BNCC**.	aprendizagem para todos os alunos, tanto de escolas públicas quanto privadas, mas há muito a ser discutido, pois existem muitas dúvidas, muitas perguntas que não achamos repostas, principalmente as escolas situadas na zona rural que tem uma realidade diferente da cidade.		
Ponto de vista contrário e meio termo	**BJL1** Impositiva com pouco espaço para reflexão e criação.	**BJL1** Suas propostas não favorecem o trabalho a partir das especificidades de cada escola, impõe a homogeneidade.	B**JL1** É excludente, pois ignora a modalidade de Educação do Campo e a EJA.	**BJL1** Vejo a BNCC como impositora, pois define as competências que julgam necessárias, obriga as escolas a referenciarem.	Indiferente
	BJL 2 Não respondeu	BJL 2 Focada na prática e na participação dos alunos no desenvolvimento dos estudos, pesquisas de campo e trabalho coletivo.	**BJL 2** Possibilita o professor planejar suas aulas a serem trabalhadas com os alunos parcialmente. Sem atenção ao multisseriado.	BJL 2 De forma parcial, pois precisamos de outros elementos para ajudar no planejamento dos planos de aulas.	Pouco importante
	BJL 3 Focada na prática. e educação bancária.	BJL 3 Aperfeiçoando o professor para a redoma da sala de aula, não há como ser crítico e nem formar estudantes críticos.	**BJL 3** Sem muito envolvimento com a educação do campo.	**BJL 3** Sem perspectiva de transformação**,** me sinto desanimada com tanta cobrança.	Pouco importante

Fonte: Pesquisa de campo - questionários respondidos por professores 2020/2021.

A tabulação dos resultados obtidos por meio dos questionários possibilitou observar a forte presença da epistemologia da prática como fator condicionante na formação continuada, com fundamento na BNCC. Com a epistemologia da prática, a forma de orientação da formação continuada é no saber prático elaborado pelo professor que organiza seu trabalho com a construção da teoria sobre a prática docente por meio da ação-reflexão-ação, defendida por Schôn (2000) e Tardif (2002) com a teoria do professor reflexivo. Orientação confirmada na BNC – formação continuada 1/2020, na segunda competência geral determina que é necessário: "2-Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas" (BNC-FC, 2020, p. 8)

No Quadro 21, anteriormente apresentado, é possível perceber a ênfase dada à prática pedagógica por 70% dos professores colaboradores da pesquisa. Essa lógica que a prática solitária pode resolver todos os problemas vivenciados por estudantes e professores do campo é um pensamento ingênuo, o qual se contrapõe à visão de formação no movimento da dialética. É notório que "a prática, ou seja, a atividade intencional humana é, com certeza muito importante, pois é ela quem determina a consciência, porém a transformação da realidade advém de um momento dialético que envolve teoria e prática" (SILVA; CURADO, 2019, p. 60). Em seus estudos, Cheptulin (1982, p. 104) sinaliza que

> a consciência é, por natureza, ideal, ela é o reflexo, a fotografia, a cópia da realidade existente e a representação, repousando sobre esse reflexo (sob a forma de um sistema de imagens ideais e de relações), da realidade futura, que atualmente ainda não existe.

A consciência do professor do campo será formada de acordo com suas atitudes e ações na sua classe social, ou seja, com a sua prática na relação entre o trabalho e a comunidade. Seus atos condicionam resultados que serão sempre confrontados pela consciência. Sendo assim, a prática sem unidade com a teoria não constitui transformação de acordo as necessidades dos homens do campo, devido ao seu foco no saber fazer, que o impede de analisar este direcionamento da técnica pedagógica e os vínculos com a sociedade capitalista, o que reflete as contradições reificadas na boa intenção da oferta de educação de qualidade para todos. A prática pedagógica, por si só, assume o papel de racionalizar ações e, por meio da responsabilidade voltada para instrumentação, qualificar a eficiência do ensino, tornando-o limitado e sem construção crítica da realidade concreta vivida pelos povos do campo.

Neste sentido, Silva e Curado (2019, p. 26) salienta que esta proposta “apresenta uma epistemologia baseada em uma subjetividade que anula a realidade objetiva e sua tensão dialética com a realidade”. A ênfase dada à subjetividade docente fortalece a responsabilização pela não aprendizagem do estudante ou pelo sucesso. Situação clara na Resolução CNE/CP 1/2020, no inciso IV do artigo 5º, como princípio norteador da formação continuada, o qual prevê o “IV – Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (BNC- FC, 2020, p.3).

Esse pragmatismo transforma a formação continuada de professores do campo em laboratório de formatação humana, ou seja, forma professores com visão pragmatista com foco em aprender a ensinar e aprender a aprender, aprender a ser flexível e adaptar-se, como consequência, estudantes com os mesmos moldes conforme preconiza os pilares da educação da Unesco. Por este viés, os professores colaboradores da pesquisa avaliam perfeitamente a formação continuada fundamentada na BNCC, pois em suas falas deixam claro que suas prescrições são importantes para “[...] aprimorar a prática; [...] nortear o ensino com base em competências e habilidades; [...] para o desenvolvimento da prática; [...] eficiência dentro da sala de aula; [...] unificar conteúdos; [...] planejar, compreender e executar planos segundo a BNCC” (SR1, P1, P2, 2021). Ficam explicitadas, além das citadas pela pesquisa documental para esta dissertação, quais são as prescrições da BNCC para formação continuada de professores do campo.

Não foi possível encontrar nas exposições dos professores apontamentos para o desenvolvimento do trabalho intelectual docente nas formações fundamentadas pela BNCC, bem como a criticidade sobre a real situação vivida por estudantes, docentes e comunidade. Isso porque essa criticidade precisa estar ancorada na construção histórica dos conhecimentos científicos construídos ao longo dos anos, fundamentados em pesquisas acadêmicas e nas lutas e resistências dos movimentos sociais contra projetos de sociedade excludente e opressor.

É evidente o alinhamento dos professores com a BNCC, a qual em seu documento introdutório trata de valores e estímulo a ações que contribuem para a transformação da sociedade e orienta que os sistemas, as redes de ensino e as instituições escolares devem planejar com um claro foco na equidade e no reconhecimento de que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, BNCC, 2017, p 8-15). É pertinente observar que as prescrições para transformação social e equidade, mediante práticas pedagógicas inclusivas,

têm foco em habilidades e competências para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Não temos dúvida que a educação tem a incumbência de preparar seus estudantes para, com competência crítica, inserirem-se no âmbito do trabalho. Ao pensar na educação da classe trabalhadora a contradição é a preparação centrada no tecnicismo, na meritocracia, no estímulo à competição, na resiliência, na fragmentação científica que reduz a educação à formação de competência, dado o "empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital" (MARTINS, 2020, p. 47). Neste sentido, seria uma alternativa viável a implementação da BNCC para educação do campo? Aos estudantes do campo, qual seria a adaptação necessária ao enfrentamento de situações adversas? Aceitar a oferta de educação desvinculada de sua realidade cultural, geográfica e econômica? Estabelecer como coerente o descontrole do uso de agrotóxicos de modo a agredir e condenar a natureza? Receber educação bancária sem interrogar o latifúndio?

Todavia, 30% dos professores do campo que responderam ao questionário não acreditam na possibilidade de transformação social com foco apenas na BNCC. Seus relatos demarcam a desmotivação, o cansaço com as cobranças por resultados do IDEB, por desenvolver o trabalho na sala de aula sempre focado nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.

É fato que está cada vez mais difícil resistir, pois a obrigatoriedade de adesão aos indicativos da BNCC ganha reforço com a Lei 14.113/2020 do Novo FUNDEB, que estabelece condicionantes para que estados e municípios recebam complementação financeira do valor anual por aluno (VAAR),

> [...] II - participação de pelo menos 80% dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da Educação Básica; ... V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (BRASIL, MEC, 2021, p. 18).

De acordo com o MEC (2021), a complementação VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos da Lei nº 14.113/2020. Para efeito da distribuição do VAAR, cabe a participação de Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas Sem Fins Lucrativos com atendimento na Educação Infantil e Educação do Campo.

Neste contexto, para destruição da “pseudocriticidade” da realidade e dos seus processos de imposição, os professores apontam a necessidade de conhecer mais, conhecer melhor, tirar dúvidas (KOSIK, 1976). Para isso, propomos intervenção acadêmica, de modo a desvelar o que está por trás das intenções da BNCC para formação continuada de professores. Enfim, desviar-se com o esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e a “coisa em si” (KOSIK, 1976, p. 13).

Isso perpassa assumir a epistemologia da *práxis* para a formação continuada de professores do campo, de modo que seja ampliado seu espaço com abertura para o diálogo, estudo e pesquisa com as universidades públicas, que fortalece sua razão de existência na interação com a educação básica. O sentido da mudança da “epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis* traz subjacente um movimento de reflexão e materialização — teoria e prática — como processos inseparáveis para produção de mudanças”, ou seja, a transformação não será possível com ênfase na teoria ou apenas na prática é preciso a unidade (SILVA; CURADO, 2019, p. 60).

As ideologias conservadoras burguesas atravessaram a formação continuada de professores para formatar a educação. Entretanto, promover a formação continuada por um viés emancipatório, na perspectiva da educação do campo, voltada para função social da educação e da escola, requer uma formação que questiona o fetiche da escola que temos, com o desejo de construir a escola que queremos.

Quanto ao entendimento dos professores sobre a educação do campo temos as seguintes afirmações:

> P -SR1 A discussão que atualmente envolve a Educação do Campo nos leva a análise das propostas surgidas a partir das lutas e contribuições dos Movimentos Sociais ligadas à luta pela terra em especial, que tem como objetivo uma educação que parta de uma pedagogia que considere todos os envolvidos como sujeitos e não objetos do processo, na eminência de valorizar homens, mulheres e crianças do campo em suas especificidades. Assim, a escola a partir das práticas e política educacional terá condições de contribuir na formação emancipatória do sujeito social em questão (P -SR1, 2020).
>
> P-P1 Educação do Campo é a inclusão e a condecoração do indivíduo do campo como pessoas importante dentro do processo educacional, buscando sempre a sua identidade cultural respeitando sempre seus saberes populares.
> P-P2 Sistema de ensino destinado à formação integral das populações do campo e em escolas situadas no campo ou até mesmo na cidade desde que seja voltada para os campesinos, onde proporciona produção de conhecimento e articulação de experiências da vida dos estudantes e comunidade campesina (P-P1, 2020).

> P-P3 A Educação do Campo não é um cenário apenas educacional, mas, principalmente, político e social, ou seja, é um instrumento de transformação, formação e conscientização do povo do campo sobre o seu papel social, sua importância para o povo da cidade (P-P3, 2020).
>
> BJL 1 Pensa enquanto ecologia, vê o campo como parte do mundo e não o que sobra para além da cidade, procura superar o modelo histórico do capitalismo.
> BJL 2 Educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos ribeirinhos, caiçaras e extrativistas (BJL 1, 2020).

Tais afirmações trazidas pelos professores sobre seu entendimento de Educação do Campo reproduzem pontos de debates construídos pelos os movimentos sociais, comunidades e universidades públicas. A Educação do Campo vem sendo construída com os esforços dos movimentos sociais, com a concepção de que o campo não é apenas um espaço de trabalho para produção de mercadorias. O campo é um espaço de cultura e de formação social, sua diversidade precisa sair do silêncio imposto pela sociedade capitalista que, para acumular capital, não mede esforços em anular os sujeitos das classes subalternas, neste caso, o trabalhador do campo. Este é um dos motivos da Educação do Campo ser resistência, luta e persistência. Como destacam Santos e Souza (2015, p. 81),

> a Educação do Campo emancipatória que estamos defendendo, tem como pressuposto superar a fragmentação do conhecimento por meio da superação entre trabalho manual e intelectual, e deverá ter como base o trabalho autônomo e livre da alienação capitalista.

A esse respeito, Santos (2014) esclarece que o MST foi quem "junto com outros movimentos sociais começou a discussão em âmbito nacional por uma educação diferenciada para os alunos do campo que tivessem como elemento fundamental a cultura e os valores dos campesinos que ficou conhecida como Educação do Campo" (SANTOS, 2014, p. 62).

A referência empreendida pelos professores colaboradores da pesquisa à emancipação dos sujeitos, à educação urbanocêntrica, à posição política da educação do campo em seu projeto de sociedade confirma que estes não estão alheios à teoria construída ao longo das lutas e resistências por uma educação do/no campo. Claramente, é possível perceber, na fala dos professores, conteúdos de atos normativos que demarcam a educação do campo, como o decreto nº 7.352/2010[5], no artigo 1º inciso II, o qual define que escola do campo é aquela

[5] Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA.

situada em área rural ou urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Da concepção sobre a educação do campo também encontramos marcas das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Tal proposta parte da compreensão da identidade da escola do campo vinculada às questões da sua realidade, como expõe o parágrafo único do 2º artigo da Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede da ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2002, *on-line*).

Diversos autores corroboram as inferências sobre educação do campo dada pelos professores colaboradores da pesquisa. Para nós, a educação do campo tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e com a participação social, ou seja, vinculada ao projeto de desenvolvimento que implica na formação humana e na sustentabilidade socioambiental (CALDART, 2002; SOUZA, 2016, SANTOS, 2016).

Chamamos atenção para o resultado da Tabela 11, a seguir, a qual demarca o tempo de atuação dos professores nas escolas do campo.

Tabela 11 — Tempo de Atuação na Escola do Campo

Município	**Paratinga**	**Serra do Ramalho**	**Sitio do Mato**	**Bom Jesus da Lapa**
Menos de 1 ano				
2 a 3 anos	1			
4 a 5 anos				
6 a 10 anos				2
10 a 15 anos		3	2	2
De 18 a 25 anos	2			2

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários respondidos pelos professores.

Temos quatro professores entre dezoito e vinte cinco anos trabalhando nas escolas do campo, sete entre dez e quinze e apenas um entre dois a três anos. É perceptível que a maioria tem mais de uma década de trabalho nas escolas campesinas. Assim, o tempo de serviço de cada um corresponde à temporalidade em que os movimentos sociais e universidades se organizaram e conseguiram levantar bandeira de luta pela educação do/no campo, com o I

ENERA[6] e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo[7]. Esses movimentos com essa estruturação avançaram no debate e nas proposições de políticas públicas para a oferta de educação de qualidade para o campo.

É válido acentuar que a maioria dos professores estavam trabalhando nas escolas do campo quando iniciou o movimento de negação da Educação Rural rumo à Educação do Campo. A primeira mobilização estava voltada ao favorecimento da sociedade burguesa dominante agrária e industrial, com modelo urbanocentrico que trata "os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos" (ARROYO, 1999, p. 15).

Diante da visão exposta por alguns professores, fica evidente que não basta conhecer os preceitos da Educação do Campo. É contraditório apontar a Educação do Campo como emancipatória, inclusiva, como um dos caminhos para superar o modelo histórico do capitalismo e acreditar que o trabalho com foco na epistemologia da prática, como prescreve a BNCC e como consequência a BNC- formação continuada tem possibilidade de transformar a sociedade em menos excludente, menos egoísta e competitiva. Segundo Cheptulin (2004), os aspectos diferentes que estimulam a mudança e as diferenças encontram-se em contradição. Existem diferenças de concepções entre a Educação do Campo e BNCC, a diferença que as separa, as encaminham para diferentes desenvolvimentos de ações. Essa diferença posta revela um estado de luta, transformando-as em contrários os seus processos em movimento que entram em contradição.

Ao serem indagadas sobre a proposta da escola onde trabalham no campo, nove professores afirmaram que esta é construída em parceria com a secretaria de educação, escola e comunidade. Com exceção de três professores que responderam que é realizada em parceria com a secretaria de educação da escola. A educação do Campo parte de um processo de educação emancipatória, de construção coletiva por uma educação que valorize a cultura, a

---

[6] O I ENERA contou com a participação de mais de 700 pessoas, entre eles educadores de assentamentos, de instituições universitárias e de demais entidades como: MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; UnB: Universidade de Brasília; UNESCO: Organização das Nações Unidas; UNICEF: Fundo das nações Unidas para a Infância; CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Os signatários do manifesto, primeiro, defendem de modo geral uma escola pública de qualidade para todos da educação infantil ao ensino superior e, depois reivindicam uma identidade própria para o meio rural (MUNARIM, 2008) de modo a fortalecer as "novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa" (MST/Manifesto 1997, item 12).

[7] Ocorreu na cidade de Luziânia (GO), em julho de 1998 precedida de 23 encontros estaduais "Por uma Educação Básica do Campo". Durante o evento os participantes apresentaram suas dificuldades e concluíram pela continuidade dos debates no sentido de reconhecer oficialmente a necessidade de constituir uma educação específica para os sujeitos do campo enquanto política pública (MENDES, 2009, p. 2-42).

diversidade, o modo de produção, os saberes dos povos campesinos. Ao ofertar educação urbanocêntrica, a escola reproduz a ideia que o campo não tem história, não fez parte da construção social e política deste país.

Anterior à década de 1990, a Educação Rural dedicada ao campo não era questionada com tanta garra e persistência, com isso, não se discutia a realidade concreta vivida pelos povos do campo e as causas de seus problemas, ou mesmo as consequências desse silêncio. Isso fortaleceu a contradição de ofertar escolarização muito distante das reais necessidades do homem do campo. Isso se dá pela concepção tratada pelos ruralistas pedagógicos de que os povos do campo são ignorantes, sem conhecimento e pobres de intelecto, com pouco a oferecer. Esse comportamento de pensar a educação urbanocêntrica para os campesinos revela falta de reconhecimento dos povos do campo em sua diversidade, em sua potencialidade de pensar, propor e partilhar processos educativos formais e não formais (SANTOS; SOUZA, 2015).

O que caracteriza este modelo de educação é justamente não dialogar, não ouvir que educação querem os homens e mulheres do campo para seus filhos. É a não problematização da educação que temos, se esta atende as aspirações, as necessidades educativas dos ribeirinhos, dos indígenas, dos caiçaras, dos quilombolas, dos povos da floresta, enfim, dos povos de identidade campesina. Nas palavras de Souza (2019, p. 58), “a escola pública que está no campo necessita ser efetivada como “pública”, ou seja, ter a participação efetiva dos povos do campo na escola, transformando a escola para o povo na escola do povo”.

As afirmações dos 3 professores revelam a aproximação da Educação Rural dos municípios de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sitio do Mato encontrada na construção de sua trajetória e na fala dos professores do campo. Segundo Souza (2016, p. 139),

> A escola que está inserida no campo é pública e vincula-se às estruturas do Estado, na esfera municipal ou estadual. Por isso que é fundamental interrogar o que se passa no chão da escola, pois temos constatado que os conteúdos e a gestão educacional estão estreitamente vinculados a lógica da educação rural, fortemente marcada por controle/regulação por parte do poder público. Embora muitas escolas tenham modificado a nomenclatura de “rural” para “do campo”, a lógica educacional continua sendo a da educação rural, das decisões governamentais isoladas de diálogo, participação e construção de experiência coletiva que, por sua vez, são requisitos da concepção de educação do campo. Lógica que reforça a separação entre campo e cidade, que unifica os planejamentos educacionais centrando-os no ideário que o Brasil e o desenvolvimento encontra-se na área urbana, que reproduz o trabalho temporário nas escolas e com isso dificulta o vínculo entre escola e comunidade, dificulta a elaboração de projetos políticos

> pedagógicos que tenham a participação e o reconhecimento dos povos do campo que acessam a escola pública (SOUZA, 2016, p. 139).

Por fim, a educação rural é uma educação com receita, que silencia o homem do campo. Sendo assim, fica nítida a quem serve a educação rural. Com isso, reforçamos que a formação continuada de professores do campo voltada para negação dessa prática das escolas e secretárias de educação demanda pesquisa e reflexão crítica. Tal formação ao negar este comportamento nega a educação rural com possibilidade de construção do movimento dialético de uma nova síntese com a constituição de conhecimento sobre a complexidade do real, este é o grande desafio reservado para os professores na atualidade e perpassa pelo processo de formação continuada fundamentada na epistemologia da *práxis*. Assim, os processos formativos não devem se restringir apenas a metodologias e conhecimentos científicos, é preciso levar em conta as dimensões políticas e subjetivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, integrada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED, da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), insere-se na Linha de Política Pública Educacional e apresenta como objeto as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e sua efetividade diante das contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR e as prescrições da BNCC.

Seus processos investigativos partiram de uma questão fulcral que é elencar quais são as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e sua efetividade, diante das contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR e as prescrições da BNCC. Nessa ordem, decidimos pesquisar o histórico da Educação do Campo dos municípios para compreender seus processos de formação continuada. Neste movimento, encontramos programas e projetos públicos e privados para sua efetivação.

Optamos por analisar os projetos e programas de formações continuadas citados pelos professores nos questionários de investigação, como: PROJECTA, NAME, Editora Moderna, Ong PBCM, PNAIC, Pró-letramento e DESPERTAR. Nos estudos e pesquisas encontramos semelhanças no trabalho de formação realizado pelas empresas privadas, programas de governo com as prescrições da BNCC, analisada anteriormente. Isso nos leva a afirmar que a BNCC veio normatizar concepções e projetos de base conservadora em andamento na educação brasileira. O ponto central entre todas as empresas e programas é a educação com ênfase nos resultados, mediante trabalho com conteúdos essenciais (português e matemática) estabelecidos pela BNCC, com planejamento de estratégias e metas de aprendizagem como ferramenta de controle. Para isso, o ponto forte das formações está na prática como receita com o intuito de sanar todos os problemas pontuais com encaminhamentos de um ensino eficiente de um professor competente para a formação de sujeitos aptos a competirem no mercado de trabalho.

Até aqui, observamos alinhamento das formações efetivadas nos municípios pelas empresas privadas com as políticas neoliberais em vigor, com o projeto de sociedade que vem se materializando pós-golpe e com os princípios curriculares da BNCC. Neste cenário, a contradição é posta na relação com as concepções de formação continuada para Educação do Campo, que orienta a reflexão sob a *práxis* educacional, a construção do conhecimento científico, dos saberes técnicos, éticos, culturais e políticos por meio das vivências e experiências do professor adquiridas na academia e no cotidiano de sua prática educativa. Isso se contrapõe aos prescritos da BNCC, que propõe a formação resumida em 10 competências

gerais, invisibilidade teórica, formação em serviço centrada na prática e nos resultados de avaliações externas com proposta de mensurar e quantificar a aprendizagem. Enfim, este modelo contradiz a formação que culmina em trabalho para humanização com respeito à diversidade e diferenças.

A contradição é destruidora, mas também criadora de possibilidades por meio da luta dos contrários na busca de sua superação. Neste sentido, encontramos no resgaste histórico ações que demonstram a tentativa dos municípios em estabelecer aproximações com a Educação do Campo, como: parcerias com as universidades públicas, institutos federais e movimentos sociais nos estudos sobre as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, formações continuadas específicas para os professores do campo com seus projetos de extensão, pesquisas e participações em jornadas pedagógicas, entre outras ações. O que evidencia que o debate está vivo, as portas estão semiabertas e existe um espaço para o diálogo que precisa ser ocupado pela academia e movimentos sociais.

Procuramos estabelecer relação das informações encontradas nos documentos com a fala dos professores e secretários de educação. Com essas informações, reconstruímos o movimento dos munícipios para o desenvolvimento da educação para os povos campesinos. Assim, concluímos que Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Sítio do Mato e Serra do Ramalho, apesar dos esforços empreendidos trabalham com a lógica da Educação Rural, pelo fato de, planejarem e pensarem a educação para eles e não com eles. Situação bem clara, tanto na fala dos professores como nos documentos analisados.

Ao analisar as declarações dos professores sobre as formações continuada e a plataforma de planejamento do PAR em seu segundo e terceiro ciclo (2011 – 2020), foi revelado que o planejamento do PAR no período entre 2010-2020 foi de gabinete e não teve a participação da comunidade escolar e nem controle social pela sociedade civil. É preciso salientar que o Plano de Ações Articuladas se constitui como uma importante plataforma de planejamento, indutora de políticas. No entanto, as propostas para a formação de professores dependem da concepção e ideologia de educação assumida pela política educacional de acordo com o tempo histórico e as relações de poder. Contudo, sem iniciativas no PAR centraliza as responsabilidades para os municípios com abertura para iniciativa privada. Os questionários apontaram que:

- 50% dos secretários de educação e 80% dos professores não participaram do planejamento e monitoramento do PAR;

- no âmbito da dimensão pública, programas de formação continuada encontrados na vigência do PAR II nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Serra do Ramalho e Sítio do Mato foram apenas o PNAIC e Pró-letramento;
- no âmbito da dimensão privada, na vigência do PAR II e III para oferta e monitoramento da formação continuada nos municípios, foram encontradas as empresas: Grupo NAME, Projecta Melhor Escola, Editora Moderna, Faculdade Batista Brasileira (FBB), SENAI e Província Brasileira da Congregação da Missão (PBCM);

No que diz respeito às formações vivenciadas pelos professores do campo em suas declarações ficou claro que:

- apresentaram foco na epistemologia da prática pedagógica, condicionada a problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, troca de conhecimentos, relatos de experiências exitosas e compartilhamento de angústias;
- formação concentrada nos conhecimentos essenciais: português e matemática (leitura, escrita e cálculo) com preparação para as avaliações externas;
- carência de formação continuada específica para a Educação do Campo.

Em relação às formações continuadas e as prescrições da Base Nacional Comum Curricular, de acordo a visão de 70% dos professores:

- é importante, para aprimorar e desenvolver a prática, trabalhar com conteúdos padronizados, ou seja, fortalecer a centralidade na epistemologia da prática acrescida do desafio da resiliência e adaptação docente.

Como um farol no fim do túnel, 30% dos professores do campo que participaram da pesquisa avaliaram as prescrições da BNCC para a formação continuada como:

- impositiva, educação bancária, sem espaço para reflexão, excludente, sem respeito à heterogeneidade das classes multisseriadas.

Encontramos nestas declarações contradições acerca das quais a Educação do Campo tem posicionamento contrário. Como superação é proposta uma nova direção: para reverte a imposição de uma educação bancária, é necessário estudo e pesquisa sobre a Educação do Campo, uma educação dialógica, com propostas construídas com os povos do campo, com os coletivos e com as academias. Para carência de reflexão, sem percepção dos problemas sociais é necessário pensar a educação por meio do debate, da pesquisa e dos enfrentamentos a ideologia excludente da sociedade capitalista, bem como, a luta pela construção de um projeto de educação livre de alienação e com consciência socioambiental. Acerca da centralidade na

epistemologia da prática, apontamos a *práxis* com a valorização dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo e a unidade teoria e prática.

Enfim, durante todo percurso da pesquisa com os estudos bibliográfico e documental concluímos que a políticas de formação continuada efetivadas nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Serra do Ramalho e Sítio do Mato são reflexos dos acordos assumidos na Conferência de Jontiem, na Tailândia, com a construção dos pilares (aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser), os quais são pautados nas reformas do Estado enquanto regulador e gerenciador.

Com esses acordos e o Estado se eximindo de suas responsabilidades, desde a década de 1990, com a reforma da educação, os professores estão imersos no discurso de que a reforma é uma necessidade inevitável e natural, que são os responsáveis diretos pelo desempenho dos estudantes e pelo resultado que o país ocupa nos índices que avaliam a educação, por isso, precisam aprimorar a prática.

Com isso, o verdadeiro papel do professor de ensinar com criticidade e para emancipação é deturpado, pois assume-se a lógica de desconecta-lo do seu perfil forte, crítico e intelectual para o transformar em tarefeiro com prontidão. Todo esse investimento promove a crença de que a formação continuada com foco na epistemologia da prática é o caminho a ser trilhado para a construção da educação de qualidade para crianças, jovens e adultos. Isso constrói certezas provisórias sobre a própria docência.

É nítido que a formação continuada regulada pelos fundamentos da BNCC é convertida como um momento de pressão, diagnóstico e responsabilização de professores e gestores na corrida por *ranking* escolar que também foi atributo encontrado nas formações de empresas privadas que antecederam a implantação da BNCC.

Com estas considerações concluímos que o professor reconhece a importância da formação continuada para seu desenvolvimento profissional, reconhece a importância das formações pela secretaria de educação e, como consequência, o aperfeiçoamento de suas funções educativas. Dispor da formação continuada proposta por instituições públicas, está posta para além da necessidade, é um direito do professor.

O direito social dos povos campesinos de terem acesso a políticas públicas educacionais, durante muitos anos, foi negado. É preciso quebrar o fetiche que criaram sob o homem do campo, o qual é pautado em uma visão unilateral. A regularidade entre o rural e urbano se dá em carácter de mútua dependência, os dois espaços possuem realidades que favorecem as necessidades básicas para sobrevivência do homem como um todo, pois um não sobrevive sem o outro.

Por fim, a pesquisa empírica começou em 2020 adentrou por 2021 e foi possível compreender que tudo é regido pela dialética. Encontramos pelo caminho municípios que não implementavam formação continuada para os professores do campo, outros que já ofertaram formação específica, no entanto, de forma esporádica ou mesmo que trabalhavam com formação urbanocêntrica. Atualmente, os quatro municípios participam do Formarcampo e estão estudando, debatendo sobre a lógica da Educação Rural e como superação é apresentada a Educação do Campo. Ou seja, nada ficou no lugar, o real é sempre fruto da mudança e do combate entre os contrários.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? Dados: **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 587-620, 2010.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p 137-153, jan./mai.2019. Disponivel em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 05 de março de 2021.

ALVES, Andrade Vanessa de. **Fechamento de Escolas do Campo no Município De Poções –Bahia: Breve Estudo.** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 7, n. 7, p. 3977-3993, maio, 2019. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8436/8104/ Acesso em: 05 de março de 2021.

ANTUNES-ROCHA M. I. Desafios e perspectivas na Formação de educadores: Reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo Desenvolvido na FAE/UFMG. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Maria Borges de Mourão. **Desafios e perspectivas na formação de educadores:** reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p. 369-388, 2009.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In.:* ARROYO, M. G; ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-64.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. *In:* BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paola. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? 13 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

BAHIA. **Decreto nº 15.806/2014**. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências. Casa Civil do Estado da Bahia, Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014. Acesso em 04/09/2020.

BAHIA. **Decreto nº 17.377/2017**. **Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências.** Casa Civil do Estado da Bahia, Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014. Acesso em 04/09/2020.

BAPTISTA, Valéria. **Escola em Missão.** A chama Revista editada pela Associação de Pais e Mestres do Colégio São Vicente de Paulo. Disponível em: **https://csvp.g12.br/wp-content/uploads/2019/06/A-Chama-n90.pdf**. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARRETO, Rosilene Aparecida. **Políticas Educacionais para a formação continuada de professores da Educação do Campo:** um estudo de caso do município de Itapetinga – BA. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

BEZERRA, Maria Ferreira. **Políticas educacionais em Mato Grosso:** a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016. 2017. Universidade Federal de Goiás, UFG, 2016.

BOM JESUS DA LAPA. **Lei nº 472 de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa – BA. Diário Oficial do Município, 2015.

BRAGA, Luiz Ricardo; MOREIRA, Edna Souza. **Educação do campo, currículo e formação de professores: retratos de uma realidade**. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão-SE 2012.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL, **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Guia de programas. Brasilia, DF, jun, 2007. https://www.todospelaeducacao.org.br/

BRASIL, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Aprendizagem Rural: Documento Norteador / Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.** – 4. ed. Brasília: SENAR, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 20/02/2021.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 20/02/2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 08/08/2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2009-2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752/2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União do Brasil, seção 1, Brasília, maio de 2016. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/10052016-DECRETO-PR-N-8752-DE-9-05-2016.pdf. Acesso em: 09/09/2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. MEC, 2013.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de julho 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm. Acesso em: mai. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em <http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha de Orientação do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)** – Brasília: FNDE, 2021**.Disponível em:** https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf.Com acesso em 03 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Acesso dos dados das Universidades participantes da Formação. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Contatos%20nas%20Universidades%20-%20formao%20atualizada%20junho%202014.pdf. Acesso em: 22 fev. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB no 23/2007**, de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 29 de ago. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas – PAR: Caderno de estudos / Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE**. Assessoria de Educação Corporativa. - 1. ed. - Brasília: MEC, FNDE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/ 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da educação

conselho nacional de educação conselho pleno. – Brasília. 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **formação do professor alfabetizador.** Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf. Acesso em: 03 març. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Apoio à Implementação da BNCC – **ProBNCC Documento Orientador.** DF: MEC/SEB, 2012. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 13 agosto. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa:** Uma análise crítica. Fórum Nacional da Educação do Campo. 2011

BRASIL. **Portaria do MEC de nº 331**, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, 2018. Disponível em: http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-331-2018-04-05.pdf. Acesso em:08/09/2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.Acesso em 15 de abril de 2021.

BRASIL**. Resolução CNE/CP n. 2, e 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro - 2019 - pdf/135951rcp002-19/file . Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 de maio de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em 5 de maio de 2021.

BRASIL. SECAD/ MEC. **Projeto base**. Brasília: MEC, 2008

CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação Do Campo**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CALDART, Roseli Salete**. Função Social das Escolas do Campo e Desafios Educacionais do Nosso Tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 9 de março de 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br › educampolitoral. Acesso em: nov. de 2021.
CALDART. Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Acesso em:08/09/2019.
CALDART. Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Acesso em: 23 de maio de 2020.
CALISTO, Simeri de Fatima Ribas. **Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária:** elementos orientadores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2015.

CARDOSO. Jafé da Silva; Souza. João Nascimento de . Da precarização à proletarização do trabalho docente: Os impactos do Programa Despertar no âmbito da educação do campo, no município de Medeiro Neto/Ba. (2019). *In:* SANTOS, Arlete Ramos dos. CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira, CAETANO, Maria Raquel **(orgs.). Políticas Educacionais no Cenário Brasileiro:** Reificações e Contradições no Sistema Capitalista. 1 ed. – Curitiba:Appris, 2019. 473p

CARVALHO, Marise Souza. **Educação do Campo e Projeto Histórico: conhecimento, prática e intervenção social.** Orgs: Fátima Moraes Garcia, Arlete Ramos dos Santos, Wender Faleiro, Sidney Alves da Costa.- Goiânia: Kelps, 2019.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** Categoria e Leis da Dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro,v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. **Rev. Bras. Educ**. vol.17 no.49 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2012

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO REGIONAL (CAR). **Agricultores familiares de Paratinga colhem resultados com produção Agroecológica**. Página virtual da CAR, 2019. Disponível em: http://www.car.ba.gov.br/noticias/agricultores-familiares-de-paratinga-colhem-resultados-com-producao-agroecologica. Acesso em: nov. de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educacional. 2.ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DERISSO, José Luís. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica**. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-61, 2010.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. *In:* **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.- jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf Acesso em 30 de março de 2021.

DRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Público e privado na educação:** novos elementos para o debate. São Paulo, Xamã, 2008. P.111 -127

DUARTE Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS. Lígia Márcia. DUARTE Newton (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

EVANGELISTA, O., SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 140 p.

FARIA, Antônio Adriano. **Formação Continuada de Professores das Escolas Rurais: Cursos de Especialização A Distância e Contrapontos com a Educação do Campo.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. "Primeira Conferência Nacional 'Por uma educação básica do campo': texto preparatório". *In.:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf Acesso em 25/05/2014.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Ações Articuladas.** Sobre o PAR. Página virtual do FNDE, 2021. Disponível em https://www.fnde.gov.br/programas/par. Acesso em: 20/08/2019.

FONEC. **Em Defesa do Pronera e do Direito à Educação Do Campo** Disponível em: https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/. Acesso em: 17 de junho de 2020.

FREIRE. Eleta de Carvalho. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p.239-256, jul.-dez. 2011. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/. Acesso em: 2 de maio de 2020.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, 28(100), 1203-1230, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 136-167.

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

FREITAS, M. T. A. **O Processo metodológico de pesquisa: uma instância de aprendizagem.** Relatório de pesquisa para o CNPq**.** 2001.

FREITAS. L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf. Acesso em: 12 abril. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTINÉRZ, Deolinda (Org.). Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad. Lima (Perú): Fondo Editorial, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves; MOTA, Maria Renata Alonso Mota; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. Revista da ANFOPE. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: ile:///C:/Users/notebook/AppData/Local/Temp/610-Texto do artigo-2804-1-10-20200920.pdf. Acesso em: 2 de março de 2021.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeiera.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com. Acesso em: 05 de junho de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Dados sobre População do Brasil**, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. — São Paulo: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos: 23)

KOSIK, Karel - **Dialética do Concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação:** novos desafios para a gestão. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 1998.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In:* **Diálogos Críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Org. UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

LIMA, Roseli Ferreira. **Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres–Mato Grosso:** identidades em construção. 2013. 186 f. Tese de Doutorado.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS. Lígia Márcia. DUARTE Newton (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS. Rosilene Aparecida Barreto. **Políticas Educacionais para a formação continuada de professores da Educação do Campo:** um estudo de caso do município de Itapetinga – BA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. O Capital. ***O capital:*** crítica da economia política **(**Volume I). Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **O capital**: **crítica da economia política:** Livro I: o processo de produção do capital; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política.** Tradução de Edgard Malagodi. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1964.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução à Filosofia do Direito Dos Modernos aos Contemporâneos.** São Paulo: Atlas, 2002.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Formação de Professores e Expansão da Educação Superior no Brasil, Pós-LDB/1996. **Revista Educação** (PUCRS. Online), 2012.

MÉSZÁROS, István - **Para Além do Capital**. Tradução: Castanheira, Paulo Cezar, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo editora, 2005.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. Mundo do Trabalho 2 d. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**, 2011.
MOLINA, M. C. **Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo** - FMG. *In*: ROCHA, Maria

Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Educação do campo: desafios para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o pronera e o procampo; **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014 Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>Acesso em: 21 nov. 2017.

MORAES, Maria Célia. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, num. 1,2001. Universidade do Minho- Portugal.

NEVES, Odair Ledo. **Educação do Campo, currículo e multiculturalismo crítico:** um estudo a partir da formação de professores em uma escola de serra do ramalho – BA. [Relatório Técnico Científico]. Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2019. 213p.

NUNES, Cláudio Pinto (org.). **Políticas Educacionais e Programas de Governo – aproximações e contradições.** Vitória da Conquista: Edições Uesb ,2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 02 de março de 2021.

PARATINGA. **Lei nº 799 de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município Paratinga, 2015. Disponível em: https://pdfslide.tips/education/plano-municipal-de-educacao-de-paratinga.html. Acesso em: nov. de 2021.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. *In:* ____. **Política Educacional e Papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V**. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO VELHO CHICO. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT. Cooperativa de Profissionais em Assessoria e Consultoria Técnica - ASCONTEC, 2010. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio102.pdf. Acesso em: nov. de 2021.

QEDU. **Brasil:** Ideb 2019 Plataforma didital do Qedu. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/ideb. Acesso em: 25/05/2014.

REVISTA SMECD: Vivencia Educacional. Disponível em: https://serradoramalho.net/wp-content/uploads/2019/02/Revista-SMECD-2018.pdf. Acesso em: 25/05/2014.

RIBEIRO, Carolina Silva. **Poder político e propriedade da terra no território do Velho Chico, Bahia.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Econômicas) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Ciências Econômicas, 2009.

RODRIGUEZ, Victória Margarita. Pesquisa Social: Contribuições do Método materialista histórico dialético. *In.:* CUNHA, Célio da. SOUZA, Vieira José. SILVA, da Abádia Maria

(Orgs) **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasilia, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasilia, UnB, 2014.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. O Iluminismo Português e as Reformas de Ensino. **Revista Brasileira Estudos Políticos**, v. 46, p. 45, 1978.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisasdenominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf. Acesso em: 25/05/2014.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da Educação do Campo:** História, legislação, Identidades Camponesas e Pedagogia. Editora Loyola. São Paulo, SP.2015.

SAFFIOTI Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes:** Mito e Realidade. Petrópolis: Ed.Vozes, 1976

SANTOS, Arlete Ramos do. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo**: movimentos sociais e reforma agrária do consenso. Curitiba: CRV, 2016, 210p.

SANTOS, Arlete Ramos dos, **Ocupar, Resistir e Produzir, Também na Educação!:** o MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Arlete Ramos dos**.** CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira, CAETANO, Maria Raquel **(orgs.). Políticas Educacionais no Cenário Brasileiro:** Reificações e Contradições no Sistema Capitalista. 1 ed. – Curitiba:Appris, 2019. 473p

SANTOS, Arlete Ramos dos. NUNES. Claudia Pinto. **O plano de ações articuladas em escolas do campo na Bahia.** Políticas Educacionais e Programas de Governo Aproximações e Contradições. Vitória da Conquista. Edições Uesb, 2020. Capítulo 02, página 41 a 61. Outubro de 2020.

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

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

SANTOS, Charlene Araújo. **A formação de professores para Educação do Campo:** estudo epistemológico sobre produção de conhecimento na área. 2016. 80f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista., 2016.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2016.

SANTOS, Valéria Prazeres. **A Distorção Idade-série nas Escolas do Campo:** Um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-Ba. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo, BASSO. Jaqueline Daniela. NETO. José Leite dos Santos; BEZERRA. Maria Cristina dos Santos (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI**, Demerval. A pedagogia no Brasil**: História e teoria. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – 1 edição (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Demerval**. A pedagogia no Brasil**: História e teoria. – Campinas, SP: Autores Associados, 2020. – 2 edição (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do Regime Militar** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 Disponível: https://docero.com.br/doc/xn85n0n. Acesso em: 8 abril de 2021.

SAVIANI, Demerval. **O plano de desenvolvimento da educação:** análise do projeto do MEC. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/ 2007. Acesso em: 15 de julho.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed.rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

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

SEGURA, T. V. **Bom Jesus da Lapa. Resenha Histórica**. 5. Ed. Bom Jesus da Lapa – BA: Gráfica Bom Jesus da Lapa – Bahia, 1987.

SEI, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2012). **Manual de Estudos Baianos:** volume 4 n. 1: Território Velho Chico. Salvador, SEI.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** In: Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Org. UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SEPLAN, Secretaria do Planejamento. **Territórios de Identidade**. Página virtual da SEPLAN, 2021. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17. Acesso em: nov. de 2021.

SERRA DO RAMALHO. **Lei n°. 375, DE 18 de Agosto de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Serra do Ramalho – Bahia, e dá outras providências. Estado da Bahia Prefeitura Municipal de Serra do Ramalho, 2015. Disponível em: https://serradoramalho.net/legislacao/plano-municipal-de-educacao-lei-n-375-de-18-de-agosto-de-2015-que-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-municipio-de-serra-do-ramalho-bahia-e-da-outras-providencias/. Acesso em: nov. de 2021.

SERRA DO RAMALHO. Lei nº 375 de 18 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Serra do Ramalho – BA. Diário Oficial do Município, 2015.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Conservadorismo e hegemonia agrária no Brasil. *In:* CARNEIRO, Maria José et al. (Org.) **Campo aberto:** o rural no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, ContraCapa, 1998.

SILVA, G. **Entranhados no lato ventre do latifúndio.** Pronera: experiências de gestão de uma política pública. São Paulo: Compacta, p. 17-34, 2015.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular**. Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? *In:* Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

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

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.**. Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítica emancipadora. 2018. https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

SÍTIO DO MATO. **Lei Municipal nº 243, de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sítio do Mato, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2015. Disponível em: http://ba.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/sitiodomato/iframe.cfm?pagina=abreDocumento&arquivo=31ED0159814A. Acesso em: nov. de 2021.

SOARES, Leôncio (org.) [et alii.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**/ –Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil Série Estado do Conhecimento**, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/ Acesso em: 01 de novembro 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517222006000200003/2006. Acesso em: 12 de abril de 2021.

SOUZA, João Nascimento. **Avanços e retrocessos dos programas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo do município de Itagibá-BA.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SOUZA, Maria Antônia de Souza. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.36 set/dez. 2007.

SOUZA, Maria Antônia de Souza. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10/03/2021.

SOUZA, Maria Antônia de. **A Educação do Campo no Brasil**. (2016). In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (orgs.). (2016). Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Vol. 1. Tubarão: Copiart. P. 133- 158TAFFAREL, Celi Nelza Zudlke; JÙNIOR, Cláudio Lira Santos;

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes:** formação profissional. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Missão, objetivos e princípios.** Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em abril de 2019.

TRIVINOS, A. W. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. Declaração de Jomtien. **Conferência de mundial sobre educação para todos.** Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos:** atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

XAVIER, Isabella Andrade Ferreira. **Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf): A Questão do Desenvolvimento Rural,** 2018. Dissertação (Mestrado em Direito Agrário) – Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2018.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Roteiros de questionários semiestruturado
Apêndice 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer consubstanciado do CEP
Anexo 2 - Resolução nº 03 de 17 de fevereiro de 2017

Apêndice 1 - Roteiros de questionários semiestruturado

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO DESTINADO AO DOCENTE - IMPLEMENTAÇÃO DO PAR (2011 - 2020)

Prezado (a) Professor (a), estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Sudoeste da Bahia. A pesquisa objetiva analisar as contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR conjugadas com as prescrições da BNCC, frente à materialização da formação continuada de professores das escolas do campo, levando em consideração as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica., a saber. Para tanto, pedimos a você o preenchimento das questões abaixo, de modo que tenhamos informações básicas sobre o trabalho docente realizado na Escola. Apresentamos nossos sinceros agradecimentos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quais quer esclarecimentos. .

Discente: Cláudia Batista da Silva

Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional)_____

Cidade (obrigatório) _____

Escola que trabalha: _____

1.1 Idade:

( ) Até 25 anos
( ) De 26 a 30 anos
( ) De 31 a 35 anos
( ) De 41 a 45 anos
( ) De 46 a 50 anos
( ) De 51 a 55 anos

( ) De 36 a 40 anos ( ) Mais de 55 anos

1.2. Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

1.3 Local da residência onde mora: ( ) rural ( ) urbana

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Há quanto tempo atua como professor (a) na escola do campo?

( ) Menos de 1 ano ( ) De 6 a 10 anos
( ) De 2 a 3 anos ( ) de 10 a 15 anos
( ) De 4 a 5 anos ( ) Outro: especifique _____

2.2. Forma de ingresso na escola:

Efetivo ( ) Admitido em caráter temporário ( ) Outra:_____

2.3 Atuação profissional atualmente:

( ) Ensino Fundamental anos finais ( ) Ensino Fundamental anos finais
( ) Educação Infantil ( ) Educação de Jovens e Adultos

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Qual sua formação?

( ) 2º Grau Ensino Médio ( ) 2ºGrau/Ensino Médio Técnico
( ) Magistério ( ) Ensino Superior (Pós-graduação)
( ) Ensino Superior (graduação) ( ) Doutorado
( ) Mestrado ( ) Outro: _____

3.2 Marcou-se a opção Ensino Superior (Pós-graduação), discrimine-a:

Qual ou quais? _____

4 POLITICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO AÇÃO DO PAR

4.1 Marque apenas uma opção	**Sim**	**Não**
Você já ouviu falar no Plano de Ações Articuladas – PAR?		
Pra você, foi novidade quando o PAR foi anunciado na sua escola?		

Você foi convidado a participar do diagnóstico e da elaboração do PAR do seu município no período entre 2011 e 2014?		
Você participou das discussões e da elaboração das ações relacionadas à formação continuada de professores no PAR no período entre 2011 e 2014?		
Você participou das discussões e de avaliação das ações relacionadas à formação continuada de professores no PAR no período entre 2011 e 2019?		
Você conhece as políticas de formação continuada ofertadas pelo Plano de Ações Articuladas – PAR?		

4.2 Quem realiza a formação continuada na sua escola?

_____

4.3 Qual o foco que tem sido dado à formação continuada no seu município?

_____

_____

4.4 Já fez curso de formação continuada entre 2011 e 2019?

Sim ( ) Não ( )

4.5 Em caso afirmativo, a formação continuada foi especifica para qual etapa?

( ) Ensino Fundamental anos finais ( ) Ensino Fundamental anos finais
( ) Educação Infantil ( ) Educação de Jovens e Adultos

4.6 Quais você participou?_____

O que achou? _____

4.7 Entre 2011 e 2019 no seu município foi ofertada formação continuada por alguma empresa privada, ongs ou instituição?

4.8 Em caso afirmativo, discrimine-a? _____

4.9 No município existe formação continuada para os professores que trabalham nas Escolas do Campo?

( ) sim ( ) não ( ) a mesma para o campo e cidade

4.10 Em caso afirmativo, com que frequência ela se desenvolve?

( ) semanal ( ) trimestral
( ) quinzenal ( ) semestral
( ) mensal ( ) outro: _____

4.11 Considerando o período de 2011 a 2019 assinale de quais programas de formação continuada você participou?

( ) Programa DESPERTAR
( ) Pró Letramento
( ) Mais Educação
( ) Outros. Especifique: _____
( ) Programa Pacto/PNAIC
( ) Escola Ativa
( ) Escola da Terra

4.12 Faz algum curso atualmente?

( ) Sim ( ) Não faço, mas pretendo fazer ( ) Não faço e não pretendo fazer.

4.13 Em caso afirmativo, discrimine-a:

Qual? _____

4.14. Nas formações continuadas que você tem participado qual o foco das discussões? Enumere quais em ordem crescente de acordo com a relevância começando por 1:

( ) Avaliações externas Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA.
( ) Práticas de leitura/escrita/, matemática e demais componentes curriculares;
( ) Estudos sobre as teorias pedagógicas: pedagogia tradicional, Pedagogia Nova, Construtivismo, Pedagogia Histórico Crítica, entre outras
( ) Estudos sobre as 10 competências gerais da BNCC
( ) Reflexões sobre as práticas pedagógicas na sala de aula
( ) Reflexões sobre prática pedagógica com objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares;
( ) Princípios da Educação do Campo
( ) Escola e comunidade
( ) Avaliação da aprendizagem
( ) Campos de experiências e direitos de aprendizagem da BNCC
( ) Práticas educacionais inclusivas na classe comum, em todas as etapas e modalidades

4.15 Incentivo dado pelo município aos professores para participarem em cursos de formação continuada entre 2011 e 2019:

( ) Transporte
( ) Acesso a internet (plataforma de ensino a distância)
( ) Financiamento parcial do curso
( ) Liberal parcial para participar do curso
( ) Material didático
( ) Financiamento total do curso
( ) Liberação total
( ) Outros (alimentação, espaço para realização do curso)

( ) Convênio com Universidade pública
( ) Não teve incentivo

5 DIÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO

5.1 Você participa ativamente e efetivamente dos encontros de formação continuada?

( ) Sim ( ) Não

5.2 Em caso afirmativo, de que maneira as formações das quais participou acrescentaram informações que possam ter expandido seu universo de conhecimento e colaborado para a sua prática docente para educação do campo?

_____

_____

5.3 Em caso afirmativo na questão 5.1, responda: como seu município tem ofertado formação continuada de professores com objetivo de melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares?

_____

_____

5.4 Em caso afirmativo na questão 5.1, responda: Seu município tem ofertado formação continuada de professores com foco apenas nas avaliações externas, como: PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e a ANA? De que maneira?

_____

_____

5.5 O seu município trabalha com alguma das teorias pedagógicas que fundamentam a formação continuada do docente?

( ) Pedagogia Tradicional
( ) Pedagogia Tecnicista
( ) Pedagogia Nova
( ) Pedagogia Construtivista
( ) Pedagogia das Competências
( ) Outra: _____
( ) Pedagogia de Projetos
( ) Pedagogia Critica Social dos Conteúdos
( ) Pedagogia Histórico-Crítica
( ) Pedagogia multiculturalista
( ) Pedagogia Nova
( ) não sei

5.6 De que maneira a teoria pedagógica adotada pelo município tem contribuído positivamente para sua prática pedagógica como professor (a) do campo?

_____

_____

_____

6 PEDAGOGIA HISTÓRICO CRITICA

Se seu município trabalha com a Pedagogia Histórico- Critica Responda as questões de 6.1 a 6.6.

6.1 Você já participou de formação continuada com conteúdos sobre a Pedagogia Histórico Crítica? ( ) sim ( )não

6.2 Quais os conteúdos vêm sendo trabalhados nas pautas de formação continuada?

_____

_____

6.3 Em caso afirmativo da questão 6,1. Que conteúdos têm contribuído para a sua atuação docente e desenvolvimento dos alunos?

_____

6.4 Com você compreende os fundamentos da Pedagogia Histórico-Critica?

_____

6.5 Como o trabalho desenvolvido com base na Pedagogia Histórico- Crítica tem mudado sua prática na sala de aula?

_____

6.6 Você acredita que o trabalho com a Pedagogia Histórico Crítica pode contribuir para transformar a realidade?_____

Explique:

_____

_____

7 DIÁLOGO SOBRE A BNCC

7.1. Você tem participado de formação continuada fundamentada na BNCC?

( ) Sim ( ) Não

7.2 Em caso afirmativo, responda:

O que achou? _____

7.3 De que maneira a formação continuada com as proposições da BNCC contribui para o desenvolvimento critico da sua prática pedagógica?

_____

_____

7.4 . A BNCC é focada na prática do professor em sala de aula, e por isso atende suas necessidades pedagógicas?

( ) sim ( ) não ( ) parcialmente ( ) não sei

7.5 A BNCC é focada na prática do professor, e por isso você sente falta de discussões correlacionadas entre teoria e prática em suas proposições?

( ) sim ( ) não ( ) parcialmente ( ) não sei

7.6 Qual sua opinião sobre a BNCC:

_____

_____

_____

7.7 Como você avalia as proposições da BNCC para sua pratica pedagógica na escola do campo? Marque apenas uma opção

( ) muito importante ( ) pouco importante ( ) não é importante ( ) indiferente

7.8 Quais os conteúdos vêm sendo s trabalhados nas pautas de formação continuada?

_____

_____

_____

7.9 Como você compreende os fundamentos da BNCC?

_____

_____

7.10 Você acredita que o trabalho com a BNCC pode ajudar transformar a realidade? ( ) sim ( ) não

Explique:

_____

_____

8 DIÁLOGO EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERSPECTIVAS FUTURAS

8.1 O que você entende por educação do campo?

_____

_____

_____

8.2 Gosta de atuar na Educação do Campo: ( ) sim ( ) não

8.3 Pretende continuar como professora no campo? ( ) sim ( ) não

8.4 Se tivesse oportunidade para trabalhar na escola da cidade deixaria a escola do campo?
( ) sim ( ) não

8.5 A proposta de educação da escola onde você trabalha no campo é:

( ) organizada pela Secretaria Municipal de Educação
( ) organizada pela escola
( ) Em parceria da secretaria de educação com a escola
( ) Em parceria da secretaria de educação, escola e comunidade.
( ) Não sei

8.6 Considerando os anos de 2011 a 2019, em seu município teve algum curso de formação continuada para os professores ofertado por empresa privada?

8.7 Em caso afirmativo, discrimine-a:

Qual? _____

8.9 Do seu ponto de vista o PAR e, particularmente às ações voltadas à formação continuada de professores campesinos tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica do seu município?

_____

_____

_____

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO - IMPLEMENTAÇÃO DO PAR (2011 - 2020)

Prezado (a) Secretário (a) Municipal de Educação, estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Sudoeste da Bahia. A pesquisa objetiva analisar as contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR conjugadas com as prescrições da BNCC, frente à materialização da formação continuada de professores das escolas do campo, levando em consideração as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber. Para tanto, pedimos a você o preenchimento das questões abaixo, de modo que tenhamos informações básicas sobre o trabalho realizado na Secretaria de Educação com PAR. Apresentamos nossos sinceros agradecimentos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quais quer esclarecimentos.

Discente: Cláudia Batista da Silva
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional)_____
Cidade (obrigatório) _____

1.1 Idade:

( ) Até 25 anos
( ) De 26 a 30 anos
( ) De 31 a 35 anos
( ) De 36 a 40 anos
( ) De 41 a 45 anos
( ) De 46 a 50 anos
( ) De 51 a 55 anos
( ) Mais de 55 anos

1.2 Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

1.3 Local da residência onde mora: ( ) rural ( ) urbana

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Há quanto tempo atua como Secretário (a) Municipal de Educação neste município?

( ) Menos de 1 ano
( ) De 2 a 3 anos
( ) De 4 a 5 anos
( ) De 6 a 10 anos
( ) de 10 a 12anos
( ) Outro: especifique _____

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1. Qual sua formação?

( ) 2º Grau Ensino Médio
( ) Magistério
( ) Ensino Superior (graduação)
( ) Mestrado
( ) 2ºGrau/Ensino Médio Técnico
( ) Ensino Superior (Pós-graduação)
( ) Doutorado
( ) Outro: _____

3.2 Marcou-se a opção Ensino Superior (Pós-graduação), discrimine-a:
Qual ou quais? _____

4 Diagnóstico, planejamento, implementação e monitoramento do PAR

4.1 Você participou do planejamento e execução do PAR (2011- 2019)? Sim ( ) Não ( )

4.2 Em caso afirmativo, por quanto tempo? _____

4.3 Houve a constituição de um Comitê Local para realização do diagnóstico e elaboração do PAR deste município? Sim ( ) Não ( )

4.4 Em caso afirmativo, quais os profissionais e representantes da comunidade que participaram?

_____
_____

4.5 Os participantes que elaboraram o PAR tiveram alguma orientação por parte do MEC ou FNDE sobre o que é o PAR e quais são os procedimentos a serem seguidos para sua elaboração?

Sim ( ) Não ( )

4.6 Foram realizados estudos, cursos e / ou consultorias para elaboração do diagnóstico desse município no PAR e priorização das dimensões e a escolha das ações?

Sim ( ) Não ( )

4.7 Houve critério para escolha da pontuação dos indicadores da dimensão formação continuada de professores? Sim ( ) Não ( )

4.8 Em caso afirmativo, quais foram os critérios?

_____
_____

4.9 Esse município tem plano municipal de educação - PME? Sim ( ) Não ( )

4.10. Em caso afirmativo, o PME foi levado em consideração na elaboração do PAR?

Sim ( ) Não ( )

4.11 O Plano Nacional de Educação foi levado em consideração na elaboração do PAR?

Sim ( ) Não ( )

4.12 Como foi a aceitação da Secretaria Municipal de Educação em relação ao PAR?

_____

_____

4.13 Existe alguma insatisfação com relação ao PAR? Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo marque as possíveis chateações. Enumere quais em ordem crescente de acordo com a relevância começando por 1:

( ) Falta de interesse do MEC (gestão federal) com apoio para diagnóstico, planejamento e implementação.
( ) Falta de interesse dos demais funcionários da Secretaria de Educação
( ) Falta de avaliação por parte do Comitê Local ou dos funcionários da Secretaria de educação durante o período de implementação.
( ) O município não conseguiu avançar na implementação das ações de formação continuada para o docente do campo proposta pelo PAR
( ) Não há muitas opções de Programas para formação continuada de professores do campo no PAR

5 DIÁLOGO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO

5.1 Considerando a formação continuada para os professores do campo, você considera que o PAR trouxe contribuições para o fortalecimento do planejamento municipal?

_____

_____

_____

5.2 Considerando as mudanças de governo federal entre os anos 2011 a 2018. Você acredita que interfere no processo de planejamento e implantação do PAR?

Sim ( ) Não ( )

5.3 O que tem observado?

_____

5.4 Você conhece as políticas de formação continuada docente ofertada pelo Plano de Ações Articuladas – PAR? Sim ( ) Não ( )

5.5 Quais programas para formação continuada do professor existem no PAR?

_____
_____
_____

5.6 Em caso afirmativo, considerando os anos de 2011 a 2019. Quais foram ofertadas pelo municipio?_____
_____

5.7 E quais estão sendo ofertadas atualmente?
_____

5.8 No município existe formação continuada para os professores que trabalham nas Escolas do Campo?

( ) sim ( ) não ( ) a mesma para o campo e cidade

5.9 Em caso afirmativo, com que frequência ela se desenvolve?

( ) semanal ( ) trimestral
( ) quinzenal ( ) semestral
( ) mensal ( ) outro: _____

5.10 Já fez ou está fazendo algum curso de formação que lhe ajude na condução do PAR em seu município?

( ) sim ( ) não ( ) Não faço, mas pretendo fazer ( ) Não faço e não pretendo fazer.

5.11 Em caso afirmativo, discrimine-a:
Qual? _____

5.12 O município tem ofertado por meio do PAR formação continuada aos professores fundamentada na BNCC?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, responda:

5.13 Quais ações formativas para o professor que atua nas escolas do campo foram planejadas no PAR para estudos e implementação da BNCC?

_____
_____

5.14 Quem realiza a formação continuada em seu município?
_____
_____

5.15 Qual o foco que tem sido dado à formação continuada no seu município?

_____
_____

5.16 De que maneira a Secretaria Municipal de Educação tem ofertado formação continuada de professores com objetivo de melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares?

_____
_____
_____

5.17 Esta Secretaria tem ofertado formação continuada de professores com foco apenas nas avaliações externas, como: PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e a ANA? De que maneira?

_____
_____
_____

5.18 O seu município trabalha com alguma das teorias pedagógicas que fundamentam a formação continuada do docente?

( ) Pedagogia Tradicional
( ) Pedagogia Tecnicista
( ) Pedagogia Nova
( ) Pedagogia Construtivista
( ) Pedagogia das Competências
( ) Outra: _____
( ) Pedagogia de Projetos
( ) Pedagogia Critica Social dos Conteúdos
( ) Pedagogia Histórico-Crítica
( ) Pedagogia multiculturalista
( ) Pedagogia Nova
( ) não sei

5.19 De que maneira a teoria pedagógica adotada pelo município tem contribuído positivamente para sua prática pedagógica como professor (a) do campo?

_____
_____
_____

6 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRITICA

Se seu município trabalha com a Pedagogia Histórico- Critica Responda as questões de 6.1 a 6.6.

6.1 O município já ofertou formação continuada com conteúdos sobre a Pedagogia Histórico Crítica? ( ) sim ( )não

6.2 Quais os conteúdos vêm sendo trabalhados nas pautas de formação continuada?

_____

_____

6.3 Em caso afirmativo da questão 6,1. Que conteúdos têm contribuído para a sua atuação docente e desenvolvimento dos alunos?

_____

6.4 Com você compreende os fundamentos da Pedagogia Histórico-Critica?

_____

6.5 Você considera que o desenvolvido com base na Pedagogia Histórico- Crítica tem mudado a prática docente na sala de aula? De que maneira?

_____

6.6 Você acredita que o trabalho com a Pedagogia Histórico Crítica pode contribuir para transformar a realidade?_____

Explique:

_____

_____

7 DIÁLOGO EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERSPECTIVAS FUTURAS

7.1 O que você entende por educação do campo?

_____

_____

_____

7.2 A proposta de educação para escolas do campo é:

( ) organizada pela Secretaria Municipal de Educação
( ) organizada pela escola
( ) Em parceria da secretaria de educação com a escola
( ) Em parceria da secretaria de educação, escola e comunidade.
( ) Não sei
( ) outra: Discrimine-a: _____

7.3. A secretaria de educação tem realizado diagnóstico técnico administrativo e pedagógico nas escolas do campo para conhecimento da sua real necessidade?

( ) sim, fez o diagnóstico técnico administrativo e pedagógico, mas não deu devolutiva para escola
( ) sim, fez o diagnóstico técnico administrativo e pedagógico e deu devolutiva para escola
( ) fez apenas o diagnóstico técnico administrativo e não deu devolutiva
( ) sim, fez apenas o diagnóstico pedagógico e não deu devolutiva
( ) fez apenas o diagnóstico técnico administrativo e deu devolutiva para escola
( ) fez apenas o diagnóstico pedagógico e deu devolutiva para escola
( ) Não fez diagnóstico

7.4 Considerando os anos de 2008 a 2019, em seu município teve algum curso de formação continuada para os professores ofertado por ongs, entidades, empresas privadas?

7.5 Em caso afirmativo, discrimine-a:
Quais? _____

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1 Você considera que o PAR trouxe contribuições para a melhoria da qualidade do ensino ofertado? ( ) Sim ( ) Não ( ) parcialmente

8.2 E para melhoria do IDEB deste município? Explique:
_____
_____

8.3 Do seu ponto de vista o PAR e, particularmente às ações voltadas à formação continuada de professores tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica do seu município?

_____
_____
_____

Apêndice 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a,

Convidamos a Sr/ª para participar da pesquisa **Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (Par) Para a Formação Continuada de Professores do Campo**: Uma Reflexão sobre as Prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Esse estudo tem como objetivo principal analisar com base nos dados coletados junto às escolas municipais, e ao gabinete das Secretarias Municipais de Educação, as contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR conjugadas com as prescrições da BNCC, frente à materialização da formação continuada de professores das escolas do campo, levando em consideração as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para que tal objetivo seja alcançado será necessário: - Identificar as políticas públicas de formação continuada docente implementadas nas escolas do campo nos respectivos municípios junto às Secretarias Municipais de Educação; Fazer uma avaliação junto às escolas municipais dos resultados obtidos com as políticas educacionais implementadas.

Esta pesquisa justifica-se, na medida em que ao fazer um diagnóstico sobre as políticas públicas educacionais para formação continuada dos professores do campo implementadas nesse município, as secretarias municipais de educação disporão de dados coletados e resultados consistentes, os quais poderão servir para nortear os trabalhos futuros, tendo em vista a legislação da educação do campo vigente.

Assim, no caso de aceitar fazer parte dessa pesquisa, o/a Sr/a responderá a um questionário enviado via e-mail, com perguntas fechadas e abertas, por aproximadamente quarenta minutos. Estes são os únicos desconfortos a que o/a senhor/a será submetido/a. Vale ressaltar que o/a Sr/a não terá nenhum custo com a pesquisa, e os pesquisadores se comprometem a ressarcir eventuais gastos decorrentes da sua participação. Ressaltamos, ainda, que o/a senhor/a terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, sem que isto o leve a qualquer penalidade.

O presente projeto constitui-se de um estudo de grande relevância para os municípios que serão investigados, por tratar-se de uma pesquisa que contribuirá para compreensão das politicas públicas para formação continuada do professor do campo que enfrenta dificuldades em sua emplementação. Por isso, acreditamos que os resultados se constituirão em benefícios importantes e fundamentais para se repensar a Educação do Campo nestes municípios, contribuindo para sua reconfiguração de acordo as exigências legais. Como responsáveis por este estudo, comprometemo-

nos em manter em sigilo todos os seus dados particulares para garantia da sua identidade, e esclarecemos que na hipótese de o/a Sr/a sofrer algum dano pessoal proveniente da pesquisa, V.Sª será idenizado. Caso desista, basta avisar ao (s) pesquisador (es), e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pelo Sr. (a) serão destruídas. Uma vez esclarecido o objetivo da pesquisa e sua participação, pedimos-lhe que assine o presente documento que será impresso em duas vias iguais, depois de assinadas por ambas as partes, será entregue uma via para o /a Sr./a e a outra ficará com os pesquisadores responsáveis.

Desde já agradecemos.

Cláudia Batista da Silva e Arlete Ramos dos Santos
(Pesquisadores responsáveis)
Tel: (73) 3680-5120
e-mail da coordenação: arlerp@hotmail.com

_____
Assinatura

Eu,_____, RG_____, aceito participar da pesquisa intitulada "**Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (Par) Para a Formação Continuada de Professores do Campo**: Uma Reflexão sobre as Prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)". Fui devidamente informado (a) sobre o objetivo do trabalho, os riscos e benefícios decorrentes da pesquisa e a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que me cause nenhum tipo de penalização. Fui informado (a) ainda que minhas informações serão tratadas confidencialmente sem nenhum dano a minha integridade pessoal e moral, sob pena de indenização. _____, ___/____ 2020

_____
Assinatura do entrevistado

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091. Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Obs.: Informo que o presente documento será obtido em duas vias (uma via para o participante da pesquisa e outra para os pesquisadores responsáveis).

Anexo 1 - Parecer consubstanciado do CEP

CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: Uma Reflexão sobre as Prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Pesquisador: CLAUDIA BATISTA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39165020.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.565.615

Apresentação do Projeto:

Nas palavras da autora:

"A fim de investigar e analisar as implicações existentes entre as políticas instituídas pelo PAR frente à materialização da formação continuada de professores das escolas do campo de 04 municípios que fazem parte do Território de Identidade Velho Chico: Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sitio do Mato, a pesquisa será fundamentada com o método materialismo histórico dialético.Toda essa organização exige técnica, dessa forma, optamos pela análise de conteúdo para exame crítico dos documentos oficiais e questionários aplicados aos colaboradores da pesquisa, os quais serão: 4 secretários municipais de educação e 20 professores das escolas do campo.

A análise dos dados coletados através de questionários com envio por endereço eletrônico serão sistematizado de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e analisado de acordo com a categoria do método contradição em sua totalidade".

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as contradições existentes entre as políticas instituídas pelo PAR conjugadas com as prescrições da BNCC, frente à materialização da formação continuada de professores das escolas do campo, levando em consideração as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB) **CEP:** 45.206-510
Bairro: Jequiezinho
UF: BA **Município:** JEQUIE **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Vale ressaltar que em se tratando com pesquisas com seres humanos sempre haverá riscos, como uso indevido de informações sigilosas, uso de dados para novas pesquisas sem autorização do sujeito pesquisado e por fim estigmatização a partir dos resultados. Para minimizar estes riscos, garantimos a não violação e integridade dos documentos, asseguramos a confidencialidade, a privacidade, e a não estigmação garantindo a não

utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades inclusive em termos de autoestima. O tempo para responder o questionário será o único desconforto a que o/a senhor/a será submetido/a. Em hipótese deixaremos que o investigado sofra algum dano pessoal proveniente desta pesquisa. Caso o mesmo queira desisti e o termo de

consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas por este serão destruídas.

Benefícios:

acreditamos que os resultados se constituirão em benefícios importantes e fundamentais para se repensar a Educação do Campo nestes municípios. A relevância deste trabalho se encontra na defesa da possibilidade de repensar uma consistente base teórica na formação de professores em geral e em especial na Educação do campo, considerando uma formação de professores consistente, produzida em uma sólida formação teórica crítica, com vista a um futuro histórico para constituição de um projeto contra hegemônico, guiado pelas necessidades dos trabalhadores do campo em suas lutas e enfrentamentos para obtenção de educação pública de qualidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado ligada ao PPGED (UESB), que tem por base a pedagogia histórico-crítica e referencial metodológico ancorado no materialismo histórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

1. PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1629803.pdf (OK)
2. TCLE.doc (OK)
3. Termo_de_compromisso.pdf (OK)
4. Projeto.docx (OK)
5. Declaracao_concordancia.pdf (OK)
6. Folha_rosto.pdf (OK)

Recomendações:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 26.02.2021, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1629803.pdf	22/01/2021 20:11:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_ajustado.docx	22/01/2021 20:10:53	CLAUDIA BATISTA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	08/11/2020 19:01:17	CLAUDIA BATISTA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	22/09/2020 23:02:28	CLAUDIA BATISTA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	22/09/2020 22:43:46	CLAUDIA BATISTA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	22/09/2020 22:29:24	CLAUDIA BATISTA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** copjq@uesb.edu.br

CS Digitalizado com CamScanner

Anexo 2 - Resolução nº 03 de 17 de fevereiro de 2017

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA
ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CME

ATOS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N° 03 DE 17 DE FEVEREIRO DE 2017

Estabelece as Diretrizes e regulamenta as Políticas Públicas para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa, e dá outras providências.

O Conselho Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, no uso de suas atribuições legais de acordo com o disposto na Lei 9394/96, a Resolução CNE Nº 004/2010 e considerando o número expressivo de escolas do campo integrantes do Sistema Municipal de Ensino,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes para a Educação do Campo nas escolas do Município de Bom Jesus da Lapa a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares, nas modalidades e cursos por estas oferecidas, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação municipal, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

CAPÍTULO I

OBJETIVOS

Art. 2º - A Educação do Campo tem por objetivo garantir para os povos do campo uma Educação Básica comprometida com um modelo de desenvolvimento socialmente justo, economicamente viável, ecologicamente sustentável e culturalmente aceita, considerando a necessidade de fortalecer os princípios da educação inclusiva, que reconhece a diversidade como um valor pedagógico e valoriza o campo como espaço heterogêneo e multicultural

CAPÍTULO II

PRINCÍPIOS NORTEADORES

Art. 3º - Entende-se por campo, para efeito da implementação desta Resolução, o espaço social, cultural, político e pedagógico, palco de experiências educativas formais e não-formais, que incorpora os espaços onde se desenvolve a agricultura familiar, a pecuária, os pescadores artesanais, os assentados e os acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os extrativistas e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Art. 4º - Entende-se por escola do campo aquela situada em área rural conforme definição do IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Parágrafo Único – A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à realidade em que está inserida, no sentido de contribuir para a produção das condições de existência e permanência das famílias no campo.

Art. 5º – A adoção das diretrizes de que trata esta resolução implica o redimensionamento dos projetos institucionais e pedagógicos das escolas do campo, para adequá-los às diretrizes curriculares da Educação Básica, incluindo os diferentes níveis e modalidades: educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial, educação técnico profissional.

Art. 6º - As escolas do campo devem organizar as estratégias específicas de atendimento, e atentar para a flexibilização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de equidade.

Art. 7º - O planejamento da secretaria de educação deve articular as experiências de estudos existentes no município e orientar a organização do currículo das escolas para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 8º - As parcerias que forem estabelecidas pelas instituições envolvidas, visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, observarão:

I – a articulação entre a proposta pedagógica da instituição escolar e as diretrizes curriculares para a respectiva etapa da educação básica ou profissional;
II – o direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para práticas voltadas para a obtenção da satisfação duradoura das necessidades humanas e melhoria da qualidade de vida no campo;
III – o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo;
IV – as diferenças e o direito à igualdade, cumprindo o que estabelecem os Artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia;
V – o acompanhamento pedagógico pelo sistema de ensino e a avaliação sistemática da proposta pedagógica, no sentido de atender às demandas da educação do campo.

Art.9º- A educação básica na escola do campo deverá observar na sua organização o disposto nos Artigos 23 e 24 da Lei 9.394/96, de acordo com as necessidades oriundas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Art. 10 - Os parâmetros para a organização das turmas deverão ter como referência a faixa etária, o ano/série e a Proposta Pedagógica da instituição.

§ 1º - As classes multisseriadas deverão agrupar apenas duas séries/anos, admitindo-se o seguinte:
o agrupamento de mais de dois anos quando o número total de alunos da localidade atendida for inferior a 15 (quinze) alunos de todas os anos agrupados e quando não for possível transportar os alunos do 4º e/ou 5º anos para uma localidade próxima de seu domicílio.

o agrupamento de primeiro, segundo e terceiro anos em uma única classe quando o número total de alunos não exceder a 15 (quinze).

§ 2º – A formação das turmas em escolas do campo obedecerão as seguintes quantidades:
Turmas seriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de no mínimo 10 (dez) alunos e no máximo o estabelecido pela portaria de matrículas da Secretaria Municipal de Educação.
Turmas seriadas dos anos finais do Ensino Fundamental de no mínimo 15 (quinze) alunos e no máximo o estabelecido pela portaria de matrículas da Secretaria Municipal de Educação.
Turmas multisseriadas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental anos iniciais de no mínimo 10 (dez) alunos e no máximo 20 (vinte) alunos

Turmas multisseriadas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental anos iniciais de no mínimo 10 (dez) alunos e no máximo 25 (vinte e cinco) alunos
Turmas multisseriadas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental anos finais de no mínimo 15 (quinze) alunos e no máximo 30 (trinta) alunos
Turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA anos iniciais, de no mínimo 10 (dez) alunos e no máximo o estabelecido pela portaria de matrículas da Secretaria Municipal de Educação.
Turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA anos finais, de no mínimo 15 (quinze) alunos e no máximo o estabelecido pela portaria de matrículas da Secretaria Municipal de Educação.

§ 4º – Não é admitido a formação de turma multisseriadas contendo alunos de modalidades de ensino diferentes.

Art.11 - Poderão organizar-se escolas isoladas ou nucleadas, com vistas a atender o alunado do campo em horário e condições apropriadas às suas especificidades.

CAPÍTULO III

DO EDUCADOR DO CAMPO

Art.12 – O educador do campo deve ter o seguinte perfil:
I – saber organizar suas ações de modo a colaborar com a transformação da maneira de vida e trabalho da população;
II – ter compromisso ético e político, colaborando para a construção de uma sociedade democrática;
III – ter uma atuação ética, crítica, autônoma e criativa;
IV – respeitar a pluralidade cultural;
V – buscar soluções junto à comunidade, para os problemas da educação do campo;
VI – possuir formação adequada, sendo um educador-pesquisador;
VII – ser agente transformador da realidade em que está inserido;
VIII – estar apto a participar de formação continuada;
IX - Ter conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação e atendimento ao aluno do campo;
X - Compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, a identidade, as questões que envolvem classe, raça e a linguagem dos alunos;
XI - Oferecer uma escolarização ampla e com qualidade;

XII - Incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçando-se para praticar os métodos mais adequados em seu ensino;

XIII - Examinar constantemente a autoconsciência crítica, sua conduta e seu desempenho;

XIV - Adaptar-se às inovações que surgem diariamente e redimensionar a própria metodologia de ensino;

XV – Estabelecer vínculos sócio afetivos com a comunidade a qual está inserido, colaborando para uma política de Desenvolvimento Local Sustentável.

Art. 13 - O sistema de ensino, de acordo com o Artigo 67 da LDB, desenvolverá políticas de formação inicial e continuada, de forma a habilitar professores para o exercício da docência e garantir seu aperfeiçoamento nas especificidades importantes da cultura do campo.

Parágrafo Único – O processo complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo observará os seguintes aspectos:

I – Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, e o acesso ao avanço científico e tecnológico.

II – Estudos a respeito da diversidade e de metodologia que visem ao efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo.

CAPÍTULO IV
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 14 - A organização para Educação do Campo observará a carga horária mínima anual de 4.000 horas totais para o Ensino Fundamental.

Art. 15- A distribuição da carga horária será feita pelos estabelecimentos de ensino, respeitando-se a portaria emitida pela Secretaria Municipal de Educação.

Art.16 - Para fins de aprovação em cada etapa, o aluno deverá ter obtido o mínimo de 6,0 (seis) pontos em todos os componentes curriculares e comparecido a, no mínimo, 75% (setenta e cinco) por cento do total de horas letivas, o obtido a média mínima.

Art. 17 - A organização da proposta curricular da educação do campo deve assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente construídos e contribuindo para afirmação das suas identidades.

Art. 18 - O currículo da Educação do Campo será organizado em uma Base Nacional Comum constituída de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho, no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum:

a) a Língua Portuguesa;

b) a Matemática;

c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social, política, especialmente da região e do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,

d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

e) a Educação Física;

f) o Ensino Religioso (facultado ao aluno).

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental anos finais, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Art. 19 - A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes da Educação Infantil até o Ensino Fundamental anos finais, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelas unidades escolares, considerando a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, pecuária, econômica, social, política e cultural.

§ 2º Deverá ser oferecida na parte diversificada pelo menos uma língua estrangeira moderna, conforme prevê o parágrafo 5º do Artigo 26 da LDB, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das

características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

Art. 20 – A escola do campo do Ensino Fundamental anos finais poderá oferecer a pedagogia da alternância, respeitando as condições físicas e pedagógicas da escola para seu funcionamento.

Art. 21 – Entende-se por pedagogia da alternância a compenetração efetiva de meios de vida sócio - profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos.

Art. 22 – A pedagogia da alternância deverá proporcionar:

I - Estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais;

II - Ligação permanente entre os saberes científicos e locais de forma dinâmica em um movimento contínuo recíproco de conhecimentos;

III - Dinamismo e evolução constante do conhecimento local.

IV - Alternância de períodos educativos em que o aluno alterne períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos;

V - Harmonia, entre família e comunidade e ação pedagógica que visa à formação integral.

Art. 23 – As escolas do campo da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais Unidocentes poderão funcionar em regime de alternância integrativa, através de uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico.

Art. 24 – A alternância integrativa será organizada da seguinte maneira:

I – Aulas regulares na escola de segunda a quinta - feira;

II – As sextas – feiras, estudos de campo com a família e comunidade de forma orientada pelos professores.

Art. 25 – Nas sextas – feiras em que os alunos estiverem realizando as atividades de estudo de campo, os professores deverão estar reunidos nas escolas ou em núcleos para planejamento, formação, correção de atividades e elaboração de relatórios.

Parágrafo Único: Para que as escolas funcionem em regime de alternância e/ou alternância integrativa é preciso que enviem pedido de autorização ao CME para aprovação, após análise e validação da Secretaria Municipal de Educação.

CAPÍTULO V
DA AVALIAÇÃO

Art. 26 - A avaliação da Educação do Campo deverá ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular, pautada na realidade e no perfil do educando, fundamentada nos seguintes procedimentos:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos,

c) criar condições de intervir de modo imediato e a longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

d) manter a família informada sobre o desempenho e qualidade dos alunos;

e) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados da avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – valorizar as experiências extracurriculares dos educandos;

V - prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, preferencialmente paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Art. 27 – As escolas poderão oportunizar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo, baseado em diagnóstico, justificativa e proposta de ação, apresentada a Coordenação Pedagógica;

Art. 28 - Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional, estadual e municipal;

§1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar o sistema de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas.

CAPÍTULO V
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 29 - As unidades escolares deverão criar proposta pedagógica, de acordo a sua realidade, para o funcionamento da Educação do Campo.

Art. 30 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua homologação.

Bom Jesus da Lapa – BA, 17 de fevereiro de 2017.

Jeane Rufina de Souza Silva

JEANE RUFINA DE SOUZA SILVA

Presidente do Conselho Municipal de Educação