UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

YURE OLIVEIRA SANTOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO? UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA

VITÓRIA DA CONQUISTA

ABRIL/2025

YURE OLIVEIRA SANTOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO? UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para obetenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA

ABRIL/2025

S239e

Santos, Yure Oliveira.

Educação do campo, direito nosso, dever do Estado? Uma análise do processo de elaboração/reelaboração das Diretrizes de Educação do Campo em municípios da Bahia. / Yure Oliveira Santos, 2025.

263f.

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

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 225 - 237

1. Diretrizes (Educação). 2. Educação do Campo. 3. Territórios de Identidade. 4. Bahia. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGED. III. T.

CDD 370.19346

Catalogação na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro de 2025, às 9h, por videoconferência utilizando uma plataforma online, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado **"EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO? UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO MUNICÍPIOS DA BAHIA",** apresentada pelo mestrando Yure Oliveira Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela orientadora Professora Arlete Ramos dos Santos (UESB) e contou com a participação dos/as Professores/as Doutores/as Mara Lúcia Ramalho (UFVJM) e Ennia Débora Passos Braga Pires (UESB), na qualidade de examinadores/as. A sessão teve a duração de 3 horas e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: O texto apresenta os critérios requeridos para uma Dissertação de Mestrado, tem relevância acadêmica e social, traz discussões teóricas e metodológicas condizentes com a temática da pesquisa. Os objetivos delineados foram alcançados, apresenta dados quantitativos e qualitativos adensados, de forma sistematizada, que demonstram leitura da realidade concreta. A banca recomenda continuidade da pesquisa em estudos futuros e a publicação em periódicos, capítulos de livros e eventos científicos.

O trabalho recebeu conceito final: Aprovado.

Arlete Ramos dos Santos

Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos
(Orientadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARA LUCIA RAMALHO
Data: 05/03/2025 13:02:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Mara Lúcia Ramalho
(Examinadora Externa)

Ennia Débora P. Braga Pires

Profa. Dra. Ennia Débora Passos
(Examinadora Interna)

Yure Oliveira Santos
(Mestrando)

gov.br Documento assinado digitalmente
YURE OLIVEIRA SANTOS
Data: 27/04/2025 19:15:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

DEDICATÓRIA

A todos e todas que sonham com uma educação e um mundo melhor.

Àqueles que desejam transformar a realidade das coisas e fazer um amanhã diferente.

Àquelas que lutam para que o hoje seja cada vez mais alegre e o amanhã mais possível de viver.

Àqueles que não estão aqui para ler, mas que sabiam que este momento chegaria e que algo seria escrito por estas mãos.

Àquelas que estão por vir e saberão que no presente alguém como eu ousou sonhar;

Àqueles que talvez encontrarão no futuro os sinais abertos, mas saberão que nem sempre esteve assim.

Aos meus mais velhos que me inspiraram e me concederam a bagagem para esta passagem.

Aos meus mais novos aos quais desejo aquilo que me interessa mais: saber, amar e mudar as coisas.

Aos meus iguais a quem desejo que continuem trilhando na busca pela sabedoria e pela justiça social.

Enfim, dedico esta pesquisa a toda classe trabalhadora, a todos os homens e mulheres negras, a todos os sujeitos do campo, aos professores e professoras, estudantes de todos os cantos, a todos os que acreditam no poder transformador da educação pública.

AGRADECIMENTOS

Ao que me rege e me guia na travessia da vida.

À minha mãe, Creuza Dias Oliveira, maior exemplo de luta, dedicação e amor. Sempre foi ela a primeira a acreditar em mim e em meus sonhos.

Ao meu padrasto, Wesley Santos Souza, que com muito zelo contribuiu para que eu trilhasse até aqui e me tornasse um perseguidor de todos os propósitos que tracei.

À minha irmã, Jessica Oliveira do Nascimento, amiga e companheira de todas as horas que sempre me apoiou neste processo.

À minha sobrinha, Isabella Oliveira Dias, o grande amor da minha vida, herdeira daquilo que cultivo de mais valioso: o amor e o conhecimento.

Ao meu irmão, Jeferson Dias Oliveira Morais por todo o cuidado e torcida.

À Profa. Arlete Ramos que me acompanhou durante estes anos e com quem aprendi coisas que não estão escritas em livros.

À amiga Profa. Letícia Azevedo cujo encontro e caminhada me encoraja e inspira.

Ao amigo Prof. Rafael Martins com quem em vários momentos partilhei das dores e alegrias deste processo.

Ao amigo Prof. Winner Santos, companheiro de luta e estudos cuja parceria foi essencial e a que em seu nome agradeço a todos os amigos, amigas e companheiros(as) que aqui, embora quisesse, não conseguirei mencionar, pois são tantos, mas que foram e são importantes em minha travessia.

A todos que constroem esta Universidade Pública.

Elogio da dialética

A injustiça avança hoje a passo firme;
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
isto é apenas o meu começo.

Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.

Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados

Quem, pois, ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.
Bertolt Brecht

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente
aprendendo a ser capaz
de ficar alegre a mais,
no meio da alegria,
e inda mais alegre
ainda no meio da tristeza!
A vida inventa!
A gente principia as coisas,
no não saber por que,
e desde aí perde o poder de continuação
porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.
O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.

Guimarães Rosa

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal ede Educação

DMEC – Diretrizes Municipais de Educação do Campo

EC – Educação do Campo

Formacampo – Programa de Formação de Educadores e educadoras do Campo

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

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NTE – Núcleo Territorial de Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PEE - Plano Estadual de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEEN - Sistema Estadual de Ensino da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação da População Rural na População Total (%) – (2000 e 2022). 150
Tabela 2 - População rural com 60 anos ou mais de idade (2012-2022)..... 154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População rural com idade entre 15 e 29 anos e com idade entre 16 e 32 anos – Brasil (2012-2022). 152
Gráfico 2 - Número de Matrículas na Educação Básica segundo a dependência administrativa e localização da Escola – Brasil – 2023. 155
Gráfico 3 - Número de matrículas na Creche e na Pré-escola, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023..... 157
Gráfico 4 - Número de matrículas no ensino fundamental, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023..... 158
Gráfico 5 - Número de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023. 159
Gráfico 6 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental e de nível Médio, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023. 160
Gráfico 7 - Número de matrículas na Educação Profissional, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023..... 161
Gráfico 8 - Prédio escolar com infraestrutura adequada. 162
Gráfico 9 - Condições do ambiente físico da escola em que você trabalha. . 163
Gráfico 10 - Recursos didáticos que tem acesso na escola. 164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis da Totalidade na Dialética. 54
Figura 2 - Salto qualitativo na negação da negação. 60
Figura 3 - Mediações entre as contradições de diferentes totalidades. 63
Figura 4 - Ciclo das Políticas Públicas 86
Figura 5- Territórios de Identidade da Bahia e seus Municípios. 123
Figura 6- Estrutura organizativa do Formacampo. 130
Figura 7- Ciclo de Elaboração das DMEC. 135
Figura 8 - Quantidade média de professores(as) nas escolas do campo. 166
Figura 9 - Escolaridade dos professores(as) do campo na Bahia. 167

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro de Entrevista Conselho Municipal de Educação..... 238
Apêndice 2 - Roteiro de Entrevista Coordenadora Geral do Formacampo. .. 239
Apêndice 3 - Roteiro de Entrevista Coordenador Grupo de Trabalho das Entrevistas..... 240
Apêndice 4 - Roteiro de Entrevista Coordenador Municipal do Formacampo. 241
Apêndice 5 - Roteiro de Entrevista Coordenador Territorial do Formacampo. 242

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. 243
Anexo 2 - Parecer Consubstanciado do CEP. 246
Anexo 3 - Declaração de Compromisso para Pesquisa com Seres Humanos. 254
Anexo 4 - Termo de Autorização de Coleta de Dados – Sebastião Laranjeiras. 256
Anexo 5 - Termo de Autorização de Coleta de Dados – Bom Jesus da Lapa. 256
Anexo 6 - Termo de Autorização de Coleta de Dados- Iguaí. 257
Anexo 7 - Parecer que institui as DMEC em Iguaí-BA 258
Anexo 8 - Parecer que institui as DMEC em Bom Jesus da Lapa – BA 262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de Forma e de Conteúdo da Pesquisa. 50
Quadro 2 - Diagnóstico elaboração das DMEC dos municípios. 71
Quadro 3 - Municípios da Pesquisa. 72
Quadro 4 - Relação das principais normas que tratam da Educação do Campo 109
Quadro 5 - Programação do Formacampo para 2022. 137
Quadro 6 - Temáticas das Frentes de Trabalho em 2023. 141
Quadro 7 - Divisão de grupos de trabalho do Formacampo em 2022. 143
Quadro 8 - Adesão dos Municípios e Cursistas inscritos em 2022. 143
Quadro 9 - Quantitativo de adesões ao Formacampo em 2022. 144
Quadro 10 - Desafios na Educação do Campo de Iguaí. 177
Quadro 11 - Desafios na Educação do Campo de Bom Jesus da Lapa. 179
Quadro 12 - Desafios na Educação do Campo de Sebastião Laranjeiras. 179
Quadro 13 - Papel das Diretrizes na Educação do Campo de Bom Jesus da Lapa. 190
Quadro 14 - Papel das Diretrizes na Educação do Campo de Iguaí. 192
Quadro 15 - Papel das Diretrizes na Educação do Campo de Sebastião Laranjeiras..... 194
Quadro 16 - Iniciativa de elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo. 196
Quadro 17 - Como se deu o processo de adesão dos municípios ao Formacampo. 203
Quadro 18 - Contribuições do Formacampo no processo de Elaboração das DMEC. 205
Quadro 19 - Atuação dos Conselhos Municipais de Educação junto às Diretrizes. 208
Quadro 20 - Envolvimento da comunidade local durante o processo de elaboração das DMEC. 211
Quadro 21 - Trâmite das DMEC no legislativo do município. 213
Quadro 22 - Saberes locais e tradicionais nas DMEC. 215

Sumário

RESUMO **18**

ABSTRACT **19**

INTRODUÇÃO **20**

CAPÍTULO I **31**

1. DO ABSTRATO AO CONCRETO: PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO **31**

1.1 A TEIA DA DIALÉTICA E SUAS CATEGORIAS DE FORMA E CONTEÚDO 43

1.1.1 Totalidade – Universal, Particular e Singular 50

1.2 INSTRUMENTO, COLETA E TRATAMENTO DE DADOS 67

1.3 *LÓCUS* DA PESQUSIA 70

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA 73

CAPÍTULO II 76

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO DE DISPUTA: A LUTA DE CLASSES E TENSIONAMENTOIS NO CAPITALISMO 76

CAPÍTULO III 114

3. TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE NA BAHIA E O CAMPO COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA 114

3.1 A questão Territorial na Bahia 117

CAPÍTULO IV 125

4. O FORMACAMPO COMO UM PROPULSOR: DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO À CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO 125

4.1 Organização do Trabalho do Formacampo 129

CAPÍTULO V 147

5. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O BRASIL, A BAHIA E MUNICÍPIOS BAIANOS 147

5.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO NACIONAL 148

5.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DA BAHIA 161

CAPÍTULO VI 169

6. ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO 169

6.1 Desafios e Ausência de Diretrizes da Educação do Campo em Municípios Baianos 170

6.2 O papel das Diretrizes Municipais na Promoção de uma Educação do Campo Inclusiva 184

6.3 Contexto de Influência para elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de educação do Campo 195

6.4 Processo de adesão dos Municípios ao Formacampo para elaboração/reelaboração das DMEC 203

6.5 Desafios na elaboração/reelaboração as Diretrizes Municipais de Educação do Campo 205

6.6 Papel dos Conselhos Municipais de Educação junto às Diretrizes 207

6.7 A comunidade e o processo de elaboração/reelaboração das DMEC 210

6.8 Trâmites das DMEC no Poder Legislativo Municipal 213

6.9 Incorporação dos Saberes locais e tradicionais nas DMEC 214

CONSIDERAÇÕES FINAIS 217

REFERÊNCIAS 225

APÊNDICES 238

ANEXOS 243

SANTOS, Yure Oliveira. **EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO? UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2025.

RESUMO

Compreender a educação do campo, suas políticas e normas, exige compreender sua totalidade, seu lugar, suas raízes, seu povo, suas contradições, consensos, lutas e suas realidades e possibilidades. Como bem diz a frase "a cabeça pensa onde os pés pisam", é preciso situar o que alicerça a política de educação do campo para que possamos compreender os processos em torno dela. Esta pesquisa de Mestrado trata das Diretrizes Municipais de Educação do Campo e o Papel do Estado e da Sociedade, frente a esta política, analisando como se deu o processo de elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo - DMEC em municípios da Bahia no ano de 2022 pelo Programa Formacampo. A pesquisa se dá tomando como método o Materialismo Histórico-Dialético - MHD e se desdobra a partir dos seguintes objetivos: identificar as ações que motivaram os municípios pesquisados a iniciarem a elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de educação do campo, bem como seus atores e instituições envolvidas; analisar como se deu o trabalho do Programa Formacampo nas orientações para a elaboração/reelaboração das DMEC; investigar os desafios encontradas na elaboração/reelaboração das DMEC nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Sebastião Laranjeira e Iguaí. Apoiamo-nos para esta investigação e a partir do MHD e suas referências como Marx e Engels (2008), Kosik (1965); Kopnin (1978); Konder (1981, 1991, 2003, 2008); Ianni (1982); Gramsci (2000); Netto (2011); Cheptulin (1982), Triviños (1987, 2007), Frigotto (1994; 2001) e outros. As categorias de formas elencadas foram: totalidade, contradição, mediação, realidade e possibilidade. As categorias de conteúdo que emergiram na pesquisa foram: Políticas Públicas Educacionais, Movimentos Sociais, Educação do Campo, Diretrizes Municipais de Educação do Campo e Formacampo. Para discussão das teorias e dos dados desta pesquisa, tomamos como referenciais teóricos concernente à Educação do Campo, autores relevantes tais como Arroyo (2004; 2014); Molina (2006) e Caldart (2002; 2004; 2012; Santos (2013; 2023) entre outros. Os dados revelam que a construção das DMEC é mais do que um ato técnico-administrativo assim como também mostrou a força e o engajamento dos sujeitos do campo e dos educadores. De igual modo, evidencia a histórica atuação do Programa Formacampo na trincheira da Educação do Campo pelo reconhecimento, valorização e emancipação dos sujeitos do campo. A construção das Diretrizes Municipais de Educação do Campo pressupõe um movimento dialético entre realidade e possibilidade. A realidade manifesta-se na condição histórica da educação do campo, marcada por exclusão, precariedade e pela imposição de um modelo educacional descolado das necessidades e da cultura dos sujeitos do campo. Essa realidade se expressa nas dificuldades enfrentadas pelos municípios para consolidar uma proposta que efetivamente contemple os saberes populares, a identidade cultural e as demandas locais, conforme apontado nas entrevistas com os Conselhos Municipais. No entanto, essa mesma realidade, ao ser analisada criticamente, revela contradições que podem ser superadas, indicando possibilidades concretas de transformação.

Palavras-chave: Diretrizes. Educação do Campo. Territórios de Identidade. Bahia

SANTOS, Yure Oliveira. **RURAL EDUCATION, OUR RIGHT, THE STATE'S DUTY? AN ANALYSIS OF THE PROCESS OF ELABORATION/RE-ELABORATION OF RURAL EDUCATION GUIDELINES IN MUNICIPALITIES OF BAHIA**. Dissertation (Master's). Southwest Bahia State University. Vitória da Conquista-Bahia, 2025.

ABSTRACT

Understanding rural education, its policies, and regulations requires grasping its entirety—its place, roots, people, contradictions, agreements, struggles, and both its realities and possibilities. As the saying goes, “the head thinks where the feet stand,” it is necessary to situate the foundations of rural education policy in order to comprehend the processes surrounding it. This Master's research addresses the Municipal Guidelines for Rural Education and the role of the State and Society in relation to this policy. It analyzes how the process of drafting and revising the Municipal Guidelines for Rural Education (DMEC) was conducted in Bahia municipalities in 2022 through the Formacampo Program. The study adopts Historical-Dialectical Materialism (HDM) as its methodological approach and unfolds through the following objectives: identifying the actions that led the selected municipalities to begin drafting or revising their DMEC, as well as the actors and institutions involved; analyzing the role played by the Formacampo Program in guiding the development and revision of the DMEC; and investigating the challenges encountered during this process in the municipalities of Bom Jesus da Lapa, Sebastião Laranjeira, and Iguaí. The research is grounded in HDM and its theoretical references, including Marx and Engels (2008), Kosik (1965), Kopnin (1978), Konder (1981, 1991, 2003, 2008), Ianni (1982), Gramsci (2000), Netto (2011), Cheptulin (1982), Triviños (1987, 2007), and Frigotto (1994; 2001), among others. The key formal categories adopted were: totality, contradiction, mediation, reality, and possibility. The content categories that emerged were: Public Educational Policies, Social Movements, Rural Education, Municipal Guidelines for Rural Education, and the Formacampo Program. To discuss both theory and data, the research draws on key authors in the field of rural education, such as Arroyo (2004; 2014), Molina (2006), Caldart (2002; 2004; 2012), and Santos (2013; 2023), among others. The data reveal that building the DMEC is more than a technical-administrative act; it also demonstrates the strength and engagement of rural subjects and educators. Similarly, the study highlights the historical role of the Formacampo Program in advocating for the recognition, appreciation, and emancipation of rural populations within the educational field. The construction of the DMEC entails a dialectical movement between reality and possibility. Reality is manifested in the historical condition of rural education, marked by exclusion, neglect, and the imposition of an educational model detached from the needs and culture of rural peoples. This reality is reflected in the challenges faced by municipalities in formulating proposals that truly incorporate local knowledge, cultural identity, and community demands, as noted in interviews with Municipal Councils. However, when critically analyzed, this same reality reveals contradictions that can be overcome, pointing toward concrete possibilities for transformation.

Keywords: Guidelines. Rural Education. Territories of Identity. Bahia

INTRODUÇÃO

“Vou aprender a ler, pra ensinar meus camaradas”
(“Yáyá Massemba” de Roberto Mendes).

Compreender a educação do campo e suas políticas, exige antes de qualquer coisa, compreender o lugar onde ela se assenta, suas raízes e seu povo. Como bem diz a frase comumente atribuída a Frei Betto: "a cabeça pensa onde os pés pisam", e é nesse solo que se moldam as ideias, as esperanças e os saberes. Antes de adentrar a discussão sobre as diretrizes e políticas da educação do campo, é preciso lançar um olhar sensível sobre o lugar que a sustenta: o campo como espaço de vida e de luta, de contradições e de potencialidades, de uma gente que, mesmo historicamente silenciada, ergue a voz para transformar a realidade e reivindicar uma educação que dialogue com suas raízes, suas práticas e seus anseios.

Já pararam para ouvir as histórias dos mais velhos e das mais velhas, aquelas que começam sempre com o ecoar de um tempo distante, em que a terra não era apenas chão, mas destino e morada? Aquelas histórias em que em suas narrativas entrecortadas deixam claro que da “roça” brotavam não só o alimento, mas a vida e a luta. Para além de nossas próprias experiências, quantas vezes já ouvimos relatos de pessoas que tinham avós proprietários de terras? Pessoas que descrevem a vida na roça, a subsistência no campo, e a relação viva entre a terra e o sujeito. Contudo, ao observar suas próprias condições atuais, percebem que esta terra não lhes pertence mais; memórias quase que apagadas, heranças que não chegaram até nós.

"Ali era nossa terra", diziam sempre que passavam nostalgicamente pelas proximidades de um lugar não tão distante de onde hoje moram. Mas o que aconteceu com esse "nossa"? Onde se perdeu? Em que esquina da história foram roubadas pela poeira do tempo? Essas narrativas, tão comuns em famílias brasileiras, refletem um processo de perdas que não é apenas individual, mas estrutural. São histórias de expropriação, de migração, de expulsão lenta e planejada. São, em suma, os capítulos de um projeto capitalista de concentração fundiária, dominação cultural e desestruturação identitária. Famílias inteiras que

deixaram de ter direito sobre o uso da terra para serem mera mão-de-obra dos grandes proprietários rurais.

Não raramente, encontravam-se e ainda se encontram casos em que famílias inteiras são obrigadas a vender sua força de trabalho e vivem sob a constante negação do direito de construir um lar fixo, sólido. Esta mesma realidade é narrada, por exemplo no livro Torto Arado de Itamar Vieira Junior, uma história que se passa justamente na Bahia por volta da década de 1970. Diz o livro:

> “Podia construir casa de barro, nada de alvenaria, nada que demarcasse o tempo de presença das famílias na terra. Podia colocar roça pequena para ter abóbora, feijão, quiabo, nada que desviasse da necessidade de trabalhar para o dono da fazenda, afinal, era para isso que se permitia a morada. Podia trazer mulher e filhos, melhor assim, porque quando eles crescessem substituiriam os mais velhos”.

Revela-se um mecanismo de dominação que transcende o material e invade o simbólico na tentativa de condenar os sujeitos do campo à transitoriedade, como se fossem estrangeiros na terra onde nasceram e viveram parte de suas vidas, ou como descreve Graciliano Ramos na obra Vidas Secas (2024): apenas “hóspedes que se demoram”, herança ancestral que fora tomada.

Em meio a esse cenário de exclusão e expropriação, a educação do campo emerge como uma estratégia de resistência. Não se trata apenas de ensinar conteúdos formais, mas de resgatar identidades, de valorizar saberes populares, de promover a autonomia dos sujeitos do campo. A educação do campo é, antes de tudo, um projeto político, que busca enfrentar as contradições do capitalismo agrário e oferecer alternativas.

Políticas educacionais voltadas para o campo têm o potencial de reverter parte do processo de desestruturação cultural e social. Elas ajudam a reconstruir o vínculo entre os sujeitos e suas raízes, a fortalecer a memória coletiva, a formar cidadãos críticos e conscientes de sua história. Mais do que isso, são uma forma de reivindicar a terra como espaço de vida, de resistência, de esperança.

As histórias dos nossos avós e bisavós, que um dia possuíram terras, não são apenas lembranças de um passado distante. São também um alerta de que o presente, tal como está, não é natural.

Esta pesquisa emerge das inquietações advindas de inúmeras discussões em torno da Educação do Campo, das Políticas Públicas e da realidade social, política e educacional em que este debate se insere. Minha aproximação com o tema se dá antes de tudo como Homem trabalhador, criado por uma mulher forte que teve a infância e parte de sua juventude na roça, vivendo as experiências de ser filha de agricultores, não agricultores que vendiam sua força de trabalho, mas de um senhor e uma senhora que muito dignamente produziam para subsistência junto aos seus que cresceram vendo o campo como lugar de vida e chamando-o de lar.

Antes mesmo de adentrar nas discussões tecidas sobre o campo, sobre a agricultura, lá na minha formação técnica, no curso de Agropecuária, já refletia sobre tais questões, afinal, as histórias e memórias sempre me atravessaram. Enquanto estudo, tive o primeiro contato com as discussões em torno da relação Campo e Cidade e também da relação Ciência e Saberes Populares lá no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - *Campus* Itapetinga, lugar que me ajudou a pensar para além daquilo que estava dado de maneira aparente. Este contexto revelou-se fundamental para construir minha percepção sobre a realidade do campo e as distintas formas de conhecimento que permeiam tanto os ambientes acadêmicos quanto as comunidades campesinas.

A dicotomia entre Campo e Cidade, frequentemente vista neste e em outros espaços, sobretudo acadêmicos, reflete não apenas contrastes geográficos ou econômicos, mas também abordagens educacionais distintas. Passei a partir deste contato a perceber nas comunidades campesinas uma tendência à valorização dos saberes tradicionais, que são passados de geração em geração, e estão intrinsecamente ligados ao meio ambiente e à sustentabilidade do campo. Em contraste, experienciava a educação urbana e sua tendência de orientação predominantemente pelas ciências formais. Mais do que isso, até fazendo reverberar uma deslegitimação dos saberes empíricos dos povos.

Comecei a perceber que a ciência, com seu rigor metodológico e busca pela objetividade, poderia inicialmente parecer distante das práticas baseadas na experiência e na observação direta que caracterizam os saberes populares.

No entanto, quando esses dois modos de entender o mundo se encontram em um contexto educativo que respeita e valoriza ambos, há uma oportunidade única para a criação de práticas pedagógicas inovadoras que podem transformar profundamente a educação no contexto do Campo.

Outra dualidade refere-se ao fato que enquanto algumas disciplinas adotavam um viés voltado para o agronegócio, que priorizava a eficiência econômica e tecnológica, outras, como a Extensão Rural, propunham uma abordagem substancialmente diferente, que valorizava os saberes e a educação dos povos campesinos. Esta última, apesar de seu nome sugerir uma continuação dos métodos tradicionais de agricultura, frequentemente se apresentava como um campo fértil para discussões mergulhada nos princípios de Paulo Freire, focados na dialogicidade e no respeito aos modos de vida rural para cumprimento do que era o seu objetivo: levar o conhecimento científico, por meio do extensionista, para as comunidades e colocá-lo a serviço de seu desenvolvimento social, econômico e da preservação ambiental.

Tal abordagem crítica e dialógica também nos encorajava a questionar as práticas predominantes no agronegócio, especialmente no que tange à gestão dos recursos naturais e à justiça social. Discutíamos frequentemente as implicações éticas e ecológicas das práticas agroindustriais e explorávamos alternativas que pudessem equilibrar progresso tecnológico com respeito ao ambiente e às populações campesinas. Estas discussões eram enriquecidas pela inclusão de conceitos de agroecologia e desenvolvimento sustentável, que começavam a ganhar mais espaço dentro do debate acadêmico e profissional sobre a agropecuária.

A experiência de aprender a dialogar respeitosamente com comunidades de diferentes contextos culturais e socioeconômicos preparou-me para enfrentar os desafios reais encontrados no campo. Esta capacidade de comunicação e a abertura para entender diversas perspectivas são habilidades indispensáveis para qualquer profissional que deseje trabalhar com e para comunidades do campo, onde a heterogeneidade de experiências e necessidades exige uma abordagem flexível e sensível; exige troca e compromisso com a formação do outro: “aprender a ler para ensinar os camaradas”.

Algumas lacunas ainda eram necessárias ser preenchidas a respeito deste debate, então, foi justamente ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB Campus Itapetinga, que por meio do contato com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC, pude aprofundar a compreensão a respeito. Além do GEPEMDECC, tive a oportunidade de cursar as disciplinas de “Movimentos Sociais e Educação Popular” e “Pensamento Educacional Crítico Latino-americano" na condição de aluno ouvinte no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED da UESB.

Nessa trajetória venho agregando conhecimentos acerca desta temática na escrita de pesquisas, inserção em debates e coordenação de atividades relacionadas à Educação do Campo, sobretudo através das atividades como bolsista no programa de Formação de Professores do Campo - Formacampo, como monitor da disciplina de Educação no Campo na graduação e, posteriormente, acompanhando atividades da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais – REDEPECC.

Ao ingressar no Mestrado em Educação do PPGED tive a oportunidade de aprofundar os estudos e pesquisas sobre Educação do Campo e Políticas Públicas. Junto à oportunidade de cursar o mestrado, assumo também no mesmo ano a Coordenação Territorial do Formacampo no Médio Sudoeste da Bahia; experiência que se soma para que eu acompanhe ainda mais de perto as atividades desenvolvidas nos Territórios e Municípios da Bahia no que concerne à Formação Continuada de Educadores e Educadoras do Campo, a elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais e aos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP. Acompanhando o processo de formação dos educadores e educadoras que se propuseram ao desafio de articular a elaboração/reelaboração das DCM em seus municípios, fui tecendo questionamentos a respeito deste movimento que em plena pandemia da Covid-19 despertou inúmeros profissionais da educação do Campo e também da cidade.

Ao discutir as políticas educacionais voltadas para o campo no Brasil, emerge uma contradição: enquanto temos avanços significativos na formulação

de diretrizes e leis no âmbito federal, sua implementação enfrenta dificuldades, especialmente em estados e municípios. Essa contradição evidencia um distanciamento entre a elaboração/reelaboração das políticas nacionais e sua efetivação nos territórios concretos onde as pessoas vivem, trabalham e experienciam suas necessidades cotidianas. Nesse contexto, optar por tratar das diretrizes municipais de educação do campo não é apenas uma escolha temática, mas um ato político e metodológico que reconhece a centralidade do município como *locus* fundamental de ação.

Embora o país e o estado sejam concebidos como entidades políticas e administrativas superiores, eles são, em última análise, abstrações compostas por uma rede de municípios. O município é o espaço concreto onde a vida acontece; é nele que as relações sociais, econômicas e culturais se manifestam de forma mais direta e perceptível. As escolas, os postos de saúde, as ruas e praças, os campos, tudo aquilo que estrutura a vivência diária, encontra-se no âmbito municipal.

No caso específico da educação do campo, esse aspecto ganha ainda mais relevância. O campo brasileiro não é homogêneo; ele se constitui a partir de uma multiplicidade de realidades regionais, locais e culturais, que demandam políticas educacionais adaptadas às especificidades de cada território. Por isso, a implementação de políticas nacionais exige que estas sejam desdobradas e traduzidas em diretrizes e ações que dialoguem diretamente com as necessidades e condições de cada município.

A luta pelo processo de elaboração dessas diretrizes municipais é justificada por refletir o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A participação ativa de diferentes sujeitos, como professores, pais, alunos e representantes da comunidade, é crucial nesse processo. Ademais, o enfrentamento das disparidades educacionais no campo contribui diretamente para o seu desenvolvimento socioeconômico. Ao pensar uma educação contextualizada, que considere a realidade e potencialidades locais, as diretrizes municipais se tornam instrumentos estratégicos para fortalecer as comunidades campesinas, impulsionando a sustentabilidade e o protagonismo dessas localidades. Sendo assim, a elaboração e implementação dessas diretrizes representam uma luta necessária para não apenas reconhecer a

diversidade do campo, mas também representar um compromisso firmado pelo poder público e pela sociedade com o desenvolvimento integral e equitativo dos estudantes, promovendo uma educação que esteja verdadeiramente enraizada na realidade e nas aspirações das comunidades do campo.

Ao focar nas diretrizes municipais de educação do campo, desloca-se o olhar para o espaço onde a política educacional encontra seus maiores desafios, mas também suas maiores possibilidades. É no município que as demandas das comunidades do campo emergem de forma mais evidente e urgente. É ali que as escolas enfrentam as condições precárias de infraestrutura, que professores lidam com a falta de formação específica, que famílias se organizam para reivindicar direitos.

As diretrizes municipais representam mais do que um conjunto de normas; são documentos que têm o potencial de garantir a execução de políticas educacionais, assegurando a continuidade e a coerência das ações. Elas servem como um pacto firmado entre o poder público e a comunidade, estabelecendo compromissos que devem ser honrados e cobrados.

Apesar de sua importância, a construção e implementação de diretrizes municipais enfrentam inúmeros desafios. A escassez de recursos financeiros e humanos, a falta de formação específica para gestores e educadores, e a ausência de articulação entre as diferentes esferas de governo são entraves recorrentes. Também a baixa participação social na elaboração das políticas municipais contribui para que estas, não reflitam sempre as reais demandas das comunidades do campo.

As diretrizes municipais de educação do campo, nesse sentido, são mais do que um tema de estudo; são uma ferramenta de luta, resistência e transformação. Ao fortalecê-las, reforçamos a autonomia dos sujeitos do campo e contribuímos para a construção de uma educação que respeite e valorize suas histórias, identidades e direitos. É a partir do local que se pode transformar o global, e é no município que a luta pela educação do campo encontra seu terreno mais fértil.

É nesse sentido que esta pesquisa toma como questão central: como se deu o processo de elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) em municípios da Bahia no ano de 2022 pelo

Programa Formacampo? Torna-se necessário problematizar como aponta no título o “direito nosso e o dever do Estado” que é muito tratado no campo desta política educacional, mas do que se trata o dever do Estado frente à Educação do Campo? Quais direitos fazem parte deste nosso arcabouço?

O filósofo Gottfried Wilhelm Leibniz certa vez fez a seguinte pergunta: “Por que há algo em vez de nada?”. Embora Leibniz a tenha proposto no campo da metafísica, como uma indagação sobre a origem do ser e da existência, sua lógica pode ser transposta para o campo das políticas públicas. Aqui, ela nos permite questionar: por que houve, naquele contexto, um processo de construção de diretrizes específicas para a Educação do Campo, quando a inércia, a ausência de ação ou mesmo a manutenção do *status quo* seriam opções mais comuns, especialmente diante da morosidade histórica com que esse campo tem sido tratado?

Essa indagação se torna ainda mais pertinente quando se considera que, em muitos contextos, políticas voltadas para a Educação do Campo não só foram historicamente negligenciadas como também frequentemente engessadas em modelos urbanos e centralizadores. Diante disso, o surgimento de um movimento de formulação de políticas públicas voltadas especificamente para o campo, em meio às diversas fragilidades estruturais enfrentadas pelos municípios, chama atenção. É como se, contra todas as “probabilidades” — técnicas, políticas e financeiras — algo tivesse acontecido. De fato aconteceu.

Assim, a indagação “por que houve algo em vez de nada?” não busca apenas identificar os responsáveis por esse movimento, mas compreender as condições materiais, simbólicas e institucionais que o tornaram possível. A atuação do Programa Formacampo, como política formativa e indutora de processos participativos, teve papel central ao romper com a lógica da omissão e ao fomentar um cenário de ação onde, historicamente, prevalecia a ausência.

Esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar o processo de elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) em municípios da Bahia no ano de 2022 realizado pelo Programa Formacampo. A pesquisa se dá tomando como método o Materialismo Histórico-Dialético e se desdobrará a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) identificar as ações que motivaram os municípios pesquisados a iniciarem a

elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de educação do campo, bem como seus atores e instituições envolvidas; 2) analisar como se deu o trabalho do Programa Formacampo nas orientações para a elaboração/reelaboração das DMEC; 3) investigar os desafios encontradas na elaboração/reelaboração das DMEC nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Sebastião Laranjeira e Iguaí.

Esta pesquisa também evidencia e de antemão já apresentamos como hipótese a ser investigada, o movimento contra hegemônico realizado pelo Programa Formacampo de difusão de conhecimento e oferta de formação de educadores do campo numa perspectiva crítica, bem como de orientações e acompanhamento no processo de elaboração/reelaboração das diretrizes de educação do campo pelos vários municípios dos Territórios de Identidade Baianos[1], provocando enorme influência para que acontecesse este movimento de elaboração/reelaboração das diretrizes. Diretrizes estas que Ciavatta e Ramos (2012, p. 11) definem como "[...] orientações para o pensamento e ação"

Tomarei como sustentáculos para a discussão concernente à Educação do Campo, autores relevantes tais como Arroyo (2004; 2014), que dissecou as contendas e interpelações inerentes aos movimentos sociais do campo, empenhados na reivindicação de uma educação que primasse pelas vivências práticas dos laboriosos e infantes rurais; Molina (2006) e Caldart (2002; 2004; 2012) serão evocados para tecer a trama histórica da educação no contexto campesino, desvelando seus obstáculos e perspectivas; Santos (2013; 2023) com a discussão acerca da burocracia estatal na educação do campo a partir da análise feita no contexto do Movimento dos Trabalhadores rurais sem Terra – MST.

Ao se propor responder tal questão de pesquisa e destrinchar os objetivos elencados, este estudo contribui para o avanço do conhecimento acadêmico e preenchimento de lacunas na literatura que trata da Educação do Campo, proporcionando uma compreensão lúcida e para além da aparência do cenário social, político e educacional em que está imersa a luta do campesinato e a

[1] Por territórios de Identidade Baianos entende-se unidades de planejamento de políticas públicas formadas por agrupamentos de municípios do estado da Bahia e constituídos a partir da especificidade de cada região, do sentimento de pertencimento e da identidade compartilhada.

modalidade educação do Campo acerca do processo de elaboração/reelaboração das Diretrizes de Educação do Campo em Municípios Baianos.

A pesquisa não apenas documenta os relatos, respostas e registros deste processo, mas também amplifica as vozes dos sujeitos e torna acessível uma discussão para compreensão das políticas educacionais, dos movimentos de luta pela educação do campo e do protagonismo da sociedade civil por meio de educadores e educadoras na elaboração/reelaboração das diretrizes que garantem a efetivação das políticas educacionais.

Ao considerar a relevância social dessa pesquisa, é fundamental ressaltar que a Educação do Campo e suas Diretrizes não tratam apenas de práticas que promovem o acesso a conhecimentos, mas são também catalisadoras de transformações sociais. Em última análise, a pesquisa pretende alcançar potencial para servir de base para futuras investigações e construção de políticas mais contextualizadas refletindo positivamente nas vidas e perspectivas de milhares de pessoas.

No primeiro capítulo, mergulhamos na abordagem teórico-metodológica que guia este estudo, o Materialismo Histórico-Dialético, oferecendo uma base sólida para a análise crítica das estruturas sociais e educacionais. Este capítulo discute como a dialética entre as categorias de forma e conteúdo e a noção de totalidade proporcionam um entendimento abrangente das políticas de educação do campo, além de detalhar os métodos empregados na coleta e tratamento dos dados e na identificação dos sujeitos da pesquisa, elementos fundamentais para compreender o contexto e as especificidades locais.

Avançando para o segundo capítulo, a análise se aprofunda na educação do campo dentro do contexto da luta de classes e os tensionamentos inerentes ao sistema capitalista. É explorado como as diretrizes educacionais são influenciadas por essas dinâmicas de poder e como elas refletem e reforçam as estruturas sociais existentes. Este capítulo é crucial para entender como as políticas educacionais podem tanto perpetuar desigualdades quanto funcionar como ferramentas de resistência e transformação social.

O terceiro capítulo foca no papel do Formacampo como elemento catalisador na formação de educadores do campo e na elaboração/reelaboração

de diretrizes que respondam às realidades do campo. Por fim, o quarto capítulo apresenta os dados dos três territórios de identidade do Estado da Bahia e dos três municípios especificados na pesquisa: Bom Jesus da Lapa, Iguaí e Sebastião Laranjeiras da Bahia, ilustrando como se deu o processo de elaboração/reelaboração de suas respectivas Diretrizes de Educação do Campo.

CAPÍTULO I

1. DO ABSTRATO AO CONCRETO: PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

> *É necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. (Marx, 1988, p. 26)*

A partir da distinção proposta por Marx entre o **método de exposição** e o **método de pesquisa**, somos impelidos a considerar a abordagem que adotaremos em nossa investigação. Esta distinção, fundamental no contexto do Materialismo Histórico-Dialético, serve como cursor para a construção de um arcabouço metodológico que não apenas descreva, mas analise e revele as dinâmicas das estruturas sociais e históricas, bem como as múltiplas determinações do nosso objeto.

No processo de pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético nos instiga a ir além da superfície dos fenômenos, exigindo uma imersão profunda nas condições materiais e nas relações sociais que formam a base da realidade. Este mergulho nas profundezas da matéria social é essencial para compreender as contradições e os movimentos internos que definem a evolução histórica. Compreender o 'movimento real' de qualquer fenômeno implica reconhecer que este movimento é produto das contradições internas e das lutas de classes que caracterizam o desenvolvimento histórico. A tarefa do pesquisador, neste sentido, torna-se duplamente desafiadora.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando a perspectiva crítica da discussão que pretendemos realizar, e partindo do princípio que esta deva prezar pelo movimento inerente do real e pela apreensão do objeto nas dimensões teóricas e práticas, optamos por nos apoiar na perspectiva teórica, epistemológica materialista histórico-dialético desenvolvida por Marx (1818-1883) ao longo de suas análises.

A compreensão da realidade concreta deste objeto da pesquisa, tal como se configura, não pode se restringir a abordagens que privilegiam apenas a

percepção individual ou o valor simbólico atribuído aos fenômenos. Embora a fenomenologia e a semiologia, por exemplo, poderiam oferecer contribuições importantes para a análise da experiência vivida no processo da construção aqui investigada e das construções simbólicas, elas não alcançam, por si só, as múltiplas determinações que constituem a totalidade do objeto que, neste caso, é uma política pública gestada nas contradições entre o capital e o trabalho, entre o Estado e os sujeitos do campo.

A fenomenologia, enquanto método filosófico, propõe-se a compreender a essência do fenômeno tal como ele se apresenta à consciência do sujeito. No entanto, como observa Marx (2011), não é na aparência que reside a verdade do objeto, mas na sua totalidade concreta: “Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária” (p. 827).

A semiologia, por sua vez, tende a analisar os fenômenos a partir dos signos, códigos e representações que circulam nas práticas sociais. Embora útil para identificar como certos discursos e linguagens se impõem, inclusive no campo da educação, ela corre o risco de tratar a realidade social como um conjunto de significações que se esgotam no plano simbólico.

Como adverte Lukács (2012), “a essência do ser social não se revela inteiramente na forma como é representada. A ideologia, os signos e os discursos devem ser compreendidos em relação à base material que os produz” (p. 354). Em outras palavras, analisar apenas os discursos ou os valores atribuídos pelos sujeitos à política educacional, sem inseri-los no concreto histórico e estrutural, é incorrer em uma semiologização do real; um reducionismo que fragmenta o objeto e o descola das relações sociais de produção.

A pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético, por outro lado, propõe uma análise que busca apreender o objeto em sua totalidade dinâmica e contraditória, partindo das aparências (como as percepções dos sujeitos, os discursos presentes nos documentos) para alcançar a essência, entendida como o conjunto de relações objetivas e mediações históricas que produzem e condicionam o fenômeno investigado.

Para Kosik (1976), importante teórico que temos utilizado como referência nesta pesquisa “o pensamento científico não se contenta com as manifestações

externas dos fenômenos, mas visa penetrar na essência do objeto, desvelando suas determinações internas e suas conexões com o todo social" (p. 48). É a partir desse método que a presente pesquisa procura compreender o processo de elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo não apenas como o resultado de percepções individuais ou de representações discursivas, mas como uma prática social historicamente situada, marcada por contradições de classe, por disputas entre projetos societários (o projeto do capital e o projeto dos trabalhadores do campo) e pela atuação concreta do Estado e dos movimentos sociais no campo das políticas públicas.

Ouvir os sujeitos que participaram do processo é fundamental, sim, mas não para absolutizar suas visões subjetivas. É necessário contrastar suas falas com dados objetivos, com documentos oficiais, com a história das lutas sociais no território, com o financiamento público das políticas educacionais, com as normativas federais e estaduais, com os limites materiais e institucionais de cada município. Por fim, pautamo-nos naquilo que disse Mészaros (2006): "é preciso investigar os fenômenos sociais a partir da totalidade concreta das relações sociais que os produzem, e não a partir de fragmentos ou expressões isoladas da consciência" (p. 92).

Embora Marx não tenha se dedicado diretamente à escrita de um método, é possível achar em seus textos aquilo que ele disse sem uma pretensão objetiva. Podemos identificar passagens no Prefácio e no Posfácio da obra Contribuição à crítica da Economia Política (1859), em trechos à Feuerbach no livro A Ideologia Alemã (2009) e na segunda parte da Miséria da filosofia (2009) quando responde a Proudhon[2].

[2] Pierre-Joseph Proudhon (1809–1865) foi um dos primeiros pensadores a se autodenominar socialista e é considerado um dos precursores do anarquismo. Sua obra mais conhecida, O que é a propriedade? (1840), contém a famosa afirmação "a propriedade é um roubo", na qual critica a apropriação privada dos meios de produção. Proudhon defendia uma forma de socialismo baseada em pequenas propriedades e trocas mútuas entre produtores, sem o recurso ao Estado. Suas ideias influenciaram amplamente o pensamento socialista do século XIX, mas foram duramente criticadas por Marx, que via em Proudhon uma compreensão idealista e limitada das contradições do modo de produção capitalista. Em Miséria da Filosofia (Marx, 2011), Marx acusa Proudhon de tentar conciliar contradições antagônicas sem reconhecer a necessidade da luta de classes como motor da história.

Na obra marxiana[3] (1867), encontramos os termos "abstrato" e "concreto" que desempenham papéis cruciais na análise da realidade. Eles representam estágios distintos de compreensão que refletem a evolução do pensamento dialético. Esses conceitos, fundamentais na tradição marxista, são essenciais para uma análise profunda da sociedade, economia e história.

> Em primeiro lugar, se o lógico é o fio orientador da exposição, o histórico não pode ser dispensado na condição de contraprova. Daí a passagem frequente de níveis elevados de abstração a concretizações fatuais em que a demonstração dos teoremas assume procedimentos historiográficos (2007, p. 52).

Em O Capital (2007), Marx discute a importância de mover-se do abstrato para o concreto na análise das relações econômicas. Marx (1989) salienta que este método consiste em elevar-se do abstrato ao concreto. Elevar aquilo que pela empiria está posto, e constituir a concretude por meio da abstração.

Concreto, do latim, significa aquilo que “cresce com” ou seja, aquilo que cresce com o pensamento, com a capacidade intelectual de quem se propõe a fazer ciência. Já o abstrato significa “trazer para fora” (Leão, 1991, p. 173). Trazer a realidade dada no mundo para o cérebro do pesquisador e ali analisá-la. Avançar do abstrato para o concreto é uma busca pela compreensão completa das relações sociais, econômicas e históricas que influenciam os fenômenos em questão.

> Quando estudamos um país dado do ponto de vista da economia política, começamos por sua população […]. Parece mais correto começar com o real e o concreto, com o pressuposto efetivo […]. Todavia, bem analisado, este método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Estas classes são, por sua vez, uma palavra vazia se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. […] Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações [universalidades] cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. […] [Este] constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia política. […] A representação plena volatiliza-se na determinação abstrata (Marx, 1989, p. 409-410).

[3] Marxiano: Refere-se estritamente àquilo que é da lavra do próprio Marx (seus artigos, ensaios, livros, cartas etc.). Marxista: Compreende a doutrina teórica e política inspirada no pensamento de Marx.

Marx (1989) na explicação de seu método se coloca em contraponto ao método da economia política, apontando ele é resultado de conceitos autogendrados, pois partem de uma universalidade abstrata, gerando a autoilusão de que o pensamento cria a concreticidade, para usar as palavras de Kosik (1985). Para Marx (1989),

> teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica do todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. […] É manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a concentração de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da concentração, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. […] No segundo [caminho], as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. […] O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta. Porém isto não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. A mais simples categoria econômica, suponhamos por exemplo o valor de troca, pressupõe a população, uma população que produz em determinadas relações e também certo tipo de famílias, de comunidades ou Estados. Tal valor nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral, abstrata de um todo dado, concreto e vivo. Como categoria, ao contrário, o valor de troca leva consigo uma existência antediluviana (p. 409-410).

Nessa citação Marx argumenta que, para compreender adequadamente a realidade social e econômica, é necessário seguir um caminho inverso, partindo de conceitos mais simples e abstratos até chegar à complexidade concreta da totalidade social. O ponto de partida é a análise de conceitos simples, mas, ao contrário de uma visão fragmentada e caótica, Marx propõe que o pensamento deve se elevar gradualmente até alcançar uma compreensão mais rica e integrada da realidade. O concreto, para Marx, não é simplesmente uma representação caótica do todo, mas uma totalidade rica em determinações e relações diversas.

Ele destaca que o método cientificamente exato envolve a concentração progressiva de várias determinações para alcançar o concreto. Isso contrasta com uma abordagem que parte de determinações abstratas e busca reproduzir o concreto por meio do pensamento. Desse modo, este capítulo que se dedica a discutir o método da pesquisa está intitulado “Do abstrato ao concreto à luz do

Materialismo Histórico-Dialético", pois se propõe em apresentar os meios de extrair da aparência fática dos fenômenos a sua essência; explicar de que modo se dará nessa a pesquisa o movimento abstrato ao concreto na análise de seu objeto.

É especialmente relevante a premissa histórico-filosófica de que a realidade existe independentemente da consciência que temos dela. Dessa forma, são as condições materiais que determinam a forma como tomamos consciência e nos apropriamos dessa realidade. Assumir essa premissa é o que se denomina concepção materialista da história.

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

A citação de Karl Marx nos oferece uma formulação densa e estruturante do que se compreende por método materialista histórico-dialético, cuja centralidade reside na análise da vida social a partir de suas condições materiais de existência. Marx parte do princípio de que, na produção social de sua vida, os indivíduos estabelecem relações sociais determinadas historicamente, necessárias e independentes de sua vontade individual. Essas relações de produção não são arbitrárias, mas correspondem a um certo estágio de desenvolvimento das forças produtivas materiais compreendidas como o conjunto dos meios e das capacidades humanas de transformação da natureza.

É justamente esse conjunto de relações que conforma a estrutura econômica da sociedade, a qual constitui a base objetiva sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídico-política e ideológica. A implicação fundamental

desse raciocínio é que as formas de consciência social (como as ideologias, os sistemas políticos e jurídicos) não têm origem autônoma, mas derivam diretamente das condições materiais de produção da vida. Como sintetiza Marx de modo contundente: “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (idem, p. 301).

Tal formulação revela uma ruptura epistemológica com as tradições idealistas da filosofia, pois desloca o foco da explicação da realidade social do campo das ideias para o das práticas materiais e relações concretas. Além disso, o trecho em análise explicita o caráter dialético da teoria: o desenvolvimento histórico não é linear nem harmônico, mas atravessado por contradições internas entre as forças produtivas e as relações de produção. Em determinado momento, estas últimas, que outrora impulsionaram o progresso produtivo, tornam-se entraves ao seu desenvolvimento, gerando um tensionamento que culmina em períodos de ruptura e transformação social, ou seja, em revoluções.

Essa concepção fornece, portanto, um instrumental teórico-metodológico fundamental para a compreensão crítica das formações sociais, ao permitir apreender os processos históricos em sua totalidade, dinamicidade e determinação material. O Materialismo Histórico-Dialético, nessa perspectiva, não se reduz a uma teoria da história, mas se apresenta como uma ontologia social [4]orientada pela práxis, capaz de desvendar os fundamentos objetivos das formas sociais e ideológicas e de apontar as possibilidades de sua superação.

Para alcançar uma apreensão mais profunda do intricado processo investigativo, impera uma demanda por um breve escrutínio sobre a dialética, tema debatido com primazia pelas preeminências doutrinárias que moldaram a trajetória filosófica, primordialmente gestada na Grécia Antiga, cujos ícones reverberam em Sócrates, Platão, Aristóteles e Heráclito.

[4]Ontologia social aqui refere-se à compreensão da realidade social como uma totalidade historicamente constituída e ontologicamente fundada nas relações sociais de produção. Lukács (2012), ao desenvolver uma ontologia do ser social, afirma que o ser social não é dado naturalmente, mas resulta da práxis humana e da mediação entre sujeito e objetividade. Diferentemente de uma metafísica abstrata, essa ontologia parte da materialidade da vida social, considerando a historicidade, a mediação e a centralidade do trabalho como categorias fundamentais. Trata-se, assim, de uma abordagem que busca apreender a essência dos processos sociais em sua complexidade, superando as aparências imediatas.

Nas concepções inaugurais desses pensadores, a dialética é concebida como "a arte do diálogo", uma premissa que, ao degenerar-se ao longo do tempo, transmuta-se gradualmente em uma disciplina que não apenas edifica o diálogo, mas também se consolida como "a 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).

O percurso evolutivo revela que a dialética, ao abandonar sua natureza meramente dialógica, incorpora, de forma progressiva, a estratégia argumentativa como meio de elucidação dos conceitos fundamentais engendrados no âmago do debate.

Urge salientar, sob uma perspectiva histórica, que a dialética foi contida e sua influência relegada a esferas secundárias. Nesse contexto, a metafísica ergue-se como entidade soberana, em virtude de sua ideologia alinhada ao fetichismo da classe burguesa, engendrando concepções e valores para obstar a perspectiva de mudança no regime social vigente (Konder, 2008). Contudo, a dialética, resiliente, perpetua-se e, em sua acepção moderna, é interpretada por Konder (2008, p. 08) como o "modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação".

A realidade, em sua incessante metamorfose, encontra, historicamente, na dialética sua essência, fundamentada nos alicerces filosóficos de Hegel [5](1770 – 1831). Para captar sua percepção, faz-se imperativo contextualizar, temporal e espacialmente, os embates vivenciados pela sociedade na época. Assim, em sintonia com um mundo em contínua mutação, marcado pelos resquícios da Revolução Francesa na Alemanha e da Revolução Industrial na Inglaterra, no ocaso do século XVIII e nas alvoradas do século XIX, a dialética hegeliana se erige como um sistema de compreensão da realidade, frente a um

[5] Hegel foi um dos principais formuladores da dialética como método filosófico, compreendendo-a como um processo de desenvolvimento do pensamento e da realidade a partir da contradição e da superação (Aufhebung). Em sua filosofia, a dialética não é apenas lógica, mas ontológica, ou seja, expressa o movimento da própria realidade rumo à realização do Espírito Absoluto. Para Hegel (2010), o real é racional e se desenvolve historicamente por meio da negação e da superação dos seus próprios limites. Essa concepção influenciou profundamente Marx, que reelaborou a dialética hegeliana em bases materialistas, voltando-se para as contradições concretas da vida social.

processo em perpétuo movimento, em um ciclo interminável de crescente determinação que culmina na gestação de algo novo, em resposta às suas intrínsecas contradições.

A escolha pelo método marxista se deu devido a uma visão de mundo consubstanciada na mesma, se colocando em defesa da construção de uma realidade social justa e igualitária, em contraposição à lógica que preside as sociedades capitalistas e sua potencialidade investigativa através de algumas das categorias metodológicas de análise.

Segundo Frigotto (2001, p. 74-83), o Materialismo Histórico-Dialético, tal como é um método de pesquisa científica, é uma práxis, unidade entre teoria e prática no sentido de uma transformação da realidade; e também uma postura, isto é, uma concepção de mundo. Consideramos de grande importância explicitar a perspectiva teórico-epistemológica trabalhada nesta pesquisa, afinal, se constitui como uma dimensão reflexiva da própria pesquisa, tornando compreensível a escolha de determinado campo como objeto de estudo e as análises aqui tecidas.

O método não pode ser entendido como conjunto de regras no qual o pesquisador, por vontade própria escolhe, a fim de enquadrar seu objeto de investigação. Netto (2011) afirma que

> [...] Marx não nos apresentou o que 'pensava' sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica real do capital; não lhe 'atribuiu' ou 'imputou' uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a sua (própria e imanente) lógica – numa palavra, deu-nos a teoria do capital: a reprodução ideal do seu movimento real. (Netto, p. 52).

Um outro possível conceito para o método dialético é:

> [...] um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, [...] é uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento 'novo', e da síntese no plano do conhecimento e da ação (Frigotto, 2010, p. 79-86).

Enquanto atividade sócio-histórica, a práxis [6]é moldada em interação com o objeto investigado, manifestando-se plenamente no contexto das relações sociais, pois implica uma compreensão concreta da realidade. Segundo Kosik (2002, p. 222), “a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade”. Dessa forma, o conhecimento do real emerge na prática, pois estabelece uma unidade dialética entre teoria e ação, onde a reflexão teórica é intrínseca à ação, resultando na transformação da realidade (Frigotto, 1994). De acordo com Masson (2012, p. 4-5) “a práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo”.

Marx não dedicou seu trabalho exclusivamente à elaboração de um método, mas foi por meio da integração crítica das contribuições da filosofia clássica, do socialismo utópico e da economia política, que seu método foi sendo desenvolvido junto à análise e interpretação propriamente da sociedade burguesa de sua época. Os trabalhos de Marx, assim como de Engels foram essencialmente de investigação do modo de produção capitalista e da mercantilização das pessoas e suas relações.

Nesse mesmo sentindo, reforçamos que o Marxismo enquanto teoria permanece num processo de desenvolvimento e de construção através das significativas contribuições de intelectuais que sucederam a Marx e Engels, propiciando avanços nas mais diversas áreas do conhecimento. Todavia, é importante o cuidado com pseudo-elaborações marxistas[7] que trazem em seus

[6]Para Marx (2007), a práxis é a atividade humana consciente e material que transforma o mundo e, ao mesmo tempo, forma o sujeito histórico. Diferente da prática mecânica ou repetitiva, a práxis envolve intencionalidade, crítica e compromisso com a superação das contradições sociais. Gramsci (2001) também destaca o papel da práxis como elemento fundante da filosofia da práxis, entendida como uma concepção de mundo que emerge das lutas populares e da ação transformadora dos sujeitos históricos. Já Lukács (2003) ressalta que é por meio da práxis que se realiza a mediação entre o ser social e a consciência, rompendo com a alienação.

[7]As pseudo-elaborações marxistas a qual tratamos aqui no texto referem-se a interpretações ou adaptações do marxismo que, embora se apresentem sob esse nome, distorcem ou esvaziam seus fundamentos teórico-metodológicos. Muitas vezes, essas abordagens incorporam elementos do ecletismo, do idealismo ou do positivismo, negligenciando categorias centrais como totalidade, contradição, historicidade e práxis. Segundo Netto (2011), esse fenômeno ocorre tanto por leituras superficiais quanto por tentativas de compatibilização do marxismo com correntes teóricas inconciliáveis, o que resulta em posições reformistas, moralistas ou despolitizadas. Tais revisões comprometem a crítica radical do capitalismo e a perspectiva de transformação social própria do materialismo histórico-dialético.

referenciais, revisões e arranjos teórico-metodológicos que divergem das premissas marxianas. Isso não quer dizer que não haja contraposições ao MHD, mas é preciso que estes outros métodos se coloquem na condição de divergente, assim como o MHD se apresenta desde o início, como antagonismo às outras formas de análise da natureza, da sociedade e do homem.

O pressuposto da teoria marxiana se explicita, por exemplo, na obra A Ideologia Alemã (2007):

> Os pressupostos de que partirmos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como aquelas produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, pois, verificáveis por vias puramente empíricas (p. 86-87).

Trata-se de uma crítica evidente ao tradicional idealismo e empirismo metodológico, pois para o idealismo a realidade é a realidade da ideia. É nessa perspectiva que o materialismo se configura como práxis, além de propriamente um método de pesquisa científica, pois consiste numa síntese entre teleologia (objetivação) e causalidade (movimento real da natureza), ambos princípios, heterogêneos e contraditórios que de modo indissociável, podem constituir o fundamento ontológico de determinados complexos dinâmicos possíveis ontologicamente apenas no campo do ser social (Lukács, 2013).

Partimos do entendimento de que o conhecimento não é produzido a partir de um simples reflexo do fenômeno, tal como ele aparece para o homem; é necessário desvendar no fenômeno, aquilo que o constitui e que em princípio não é aparente. Há que se ponderar a distinção entre aparência e essência do real, pois Marx (2008) já afirmava que caso a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua.

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade [8]é importante e necessária, todavia, é preciso alcançar a essência do objeto de estudo,

[8]No materialismo histórico-dialético, a aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade refere-se à forma como os fenômenos se mostram de maneira superficial e isolada na experiência cotidiana, ocultando as determinações estruturais que os produzem. Marx (2011, p. 168) adverte que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”, indicando que a crítica científica deve ultrapassar as aparências para apreender a essência, ou seja, a totalidade concreta e contraditória das relações sociais. Complementando essa perspectiva, Kosik (1976, p. 45) afirma que “o fenômeno, como aparência da essência, é sempre uma forma distorcida da essência, e o conhecimento que se

certamente partindo de sua aparência e capturar sua lógica interna de funcionamento. Apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva. Marx (2011) apontara que o caminho do conhecimento científico é justamente aquele que se dá na ascensão do abstrato em direção ao concreto. Essa ascensão ao concreto corresponde à captura de um conjunto de traços e relações dos diferentes elementos constituintes da totalidade de um objeto/fenômeno que o determina. Vale salientar que a medida em que um objeto é saturado, dele é extraído suas determinações e ele se concretiza.

Diferente das correntes da decadência ideológica [9]que negam a possibilidade de apreensão racional da totalidade em virtude da abordagem especulativa da racionalidade, justamente por não compreenderem os fenômenos como resultantes da práxis social, o pensamento marxiano considera o ser social um ser ativo e interativo, e justamente por isso, se refere ao Materialismo Histórico-Dialético não apenas como ontológico, mas "ontoprático" (Chasnin, 2009).

Dentre as diferentes formas de conhecimento do real, historicamente produzidas pela humanidade, também chamada de epistemologia, discutimos aqui uma forma peculiar do conhecimento que é o conhecimento científico. Há autores como Castañon (2007), que entendem a teoria do conhecimento e a epistemologia como sinônimos, afinal, para os gregos “episteme” refere-se ao conhecimento de modo geral.

---

detém na aparência é apenas pseudoconhecimento”. Portanto, o marxismo exige um movimento teórico que vá do imediato ao mediado, do visível ao estrutural, do empírico ao essencial.

[9]A decadência ideológica é entendida como o esvaziamento crítico e à fragmentação do pensamento social que marca certas correntes teóricas contemporâneas, especialmente a partir do século XX. Essas correntes como o irracionalismo, o pós-modernismo e certos existencialismos — tendem a rejeitar a possibilidade de compreender racionalmente a totalidade social, substituindo a análise crítica por abordagens subjetivistas, céticas ou relativistas. Para Lukács (1979), essa postura expressa a crise da razão burguesa diante das contradições do capitalismo maduro, manifestando-se como uma renúncia à busca da verdade objetiva e como legitimação da ordem vigente. Trata-se, portanto, de uma ideologia da resignação, que nega a possibilidade de transformação social ao fragmentar a realidade e naturalizar suas expressões mais alienadas.

Saviani (2017) considera a teoria do conhecimento como estudo sobre as condições de possibilidade de todo e qualquer conhecimento humano, tendo o mesmo significado de gnosiologia (teoria geral do conhecimento), mas difere da epistemologia, esta tem por objeto o estudo sobre as condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico.

Sánchez Gamboa (2007) compactua da ideia que:

> [...] a epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, senão que é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo, nesse sentido, é um estudo fundamentalmente a posteriori (p. 14).

Outros paradigmas teóricos se estabeleceram no debate epistemológico contemporâneo, destacamos: o racionalismo crítico de Karl Popper, a análise sobre a estrutura das revoluções científicas de Thomas Kuhn e o conceito de anarquismo epistemológico elaborado por Paul Karl Feyerabend. Não entraremos na discussão acerca destes paradigmas teóricos, mas já destacamos que não há consenso a respeito das fronteiras entre gnosiologia, epistemologia e ontologia.

1.1 A TEIA DA DIALÉTICA E SUAS CATEGORIAS DE FORMA E CONTEÚDO

O título deste tópico evoca a ideia de que a dialética forma uma rede interconectada de conceitos e categorias que são essenciais para a análise profunda e holística, sugerindo também que ao explorar as categorias de análise da dialética, estamos tecendo discussões e análises a partir de conceitos que interagem e se influenciam mutuamente.

O conceito de dialética, que desempenhou e ainda desempenha um papel fundamental na filosofia, tem suas raízes na Grécia Antiga e evoluiu ao longo do tempo através das contribuições de diversos pensadores. A origem da palavra "dialética" remonta ao grego, onde o prefixo "dia" sugere reciprocidade ou troca. O termo "*dialegein*" denota a troca de palavras ou razões, conversação ou discussão, conforme elucidado por Foulquié (1979) ao definir "*dialectike*" como

a arte da discussão. Em Sócrates, a dialética não apenas se manifestava como método de ensino, mas também como uma ferramenta para desvelar as contradições no pensamento, desencadeando o processo de conhecimento conhecido como maiêutica.

Diferente do que aqueles que por vez desconheça a história do método, é interessante observar que a dialética, enquanto visão de mundo e filosofia, antecede o pensamento de Marx e até mesmo de Sócrates. Podemos remontar a ideia da dialética a partir de Heráclito, que viveu no século VI a.C, cuja doutrina residia na defesa da constante transformação de tudo. Ele expressava essa ideia afirmando não ser possível banhar-se duas vezes no mesmo rio (Godotti, 1983).

O movimento, segundo ele, constituía o atributo fundamental das coisas, onde a realidade se caracteriza como uma tensão unificadora entre Ser e Não-Ser (Lima, 1996), contribuindo assim para a formulação do princípio de contradição.

Hegel, no século XIX, desempenhou um papel crucial ao desenvolver a dialética como um processo dinâmico de contradição e superação, aplicando-a a diversas esferas do pensamento, incluindo a lógica e a filosofia da história. Na obra Ciência da Lógica (1812-1816) Hegel descreveu como a dialética é um processo em que as contradições entre conceitos levam a uma unidade superior e mais complexa, mostrando a interconexão dos conceitos ao longo desse processo.

A novidade intrínseca à dialética hegeliana reside na compreensão de que o embate entre os opostos tese e antítese não é apenas ideal, mas tangível, "tanto no plano de sua efetividade quanto no de sua racionalidade, pois o real e o racional se confundem" (Mascaro, 2002, p. 78). Desse modo, o conflito entre os opostos constitui a própria realidade, e apreender essa realidade implica, inexoravelmente, reconhecer sua efemeridade.

Marx e Engel superam o idealismo Hegeliano ao tomar como premissa o inverso do pensamento de Hegel ao pensar a realidade. Em A Ideologia Alemã (1842-1845) Marx e Engels afirmam:

> em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se

> chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente activos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida (p. 18).

Ou seja, o movimento da realidade será entendido à luz da materialidade. As coisas não são apenas por que são, mas estão em constante transformação. A dialética vem da compreensão da realidade enquanto movimento que não é o movimento literal, mas movimento enquanto dinâmica acerca de algo, como pensar que um objeto por si só está em movimento, graças aos fluxos que o envolve.

Kosik (1969) na Dialética do Concreto explica e exemplifica a dialética de Marx e diz que “a dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (p. 32). O autor destaca a compreensão da dialética como um método que não busca simplesmente reduzir ou simplificar a realidade, mas sim reproduzir, de forma a desvelar sua essência. A dialética é concebida como um instrumento que visa capturar e explicar o desenvolvimento e a explicitação dos fenômenos culturais, partindo da atividade prática objetiva dos seres humanos ao longo da história.

A teoria aqui é tratada enquanto reprodução ideal (reconstrução no plano do pensamento) dos fenômenos e objetos da realidade em seu movimento real (Marx; Engels, 2007) este processo de construção do conhecimento científico se dá por meio da abstração, a qual é necessária para se realizar o procedimento analítico de transposição da aparência imediata da realidade para a captura da essência do objeto.

Marx, 1985) oferece uma valiosa leitura de sua postura metodológica diante dos fenômenos sociais e econômicos, evidenciando o compromisso com uma abordagem científica, histórica e concreta da realidade. Ao contrário das correntes economicistas clássicas que buscavam identificar leis universais e atemporais para a economia — semelhantes às leis da Física ou da Química, Marx recusa essa analogia, argumentando que a vida econômica é marcada por leis específicas, históricas e mutáveis, determinadas pela configuração concreta dos organismos sociais em diferentes momentos históricos.

Para Marx, só importa uma coisa; descobrir a lei dos fenômenos de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele, o mais importante é a lei da sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para a outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as conseqüências por meio das quais ela se manifesta na vida social. [...] Por isso, Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa cientifica, a necessidade de determinados ordenamentos das relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio. Para isso, é inteiramente suficiente que ele prove, com a necessidade da ordem atual, ao mesmo tempo a necessidade de outra ordem, na qual a primeira inevitavelmente tem que se transformar, quer os homens acreditem nisso, quer não, quer eles estejam consciente disso, quer não. Marx considera o movimento social como um processo histórico-natural, dirigido por leis que não apenas são independentes da vontade, consciência e intenção dos homens, mas, pelo contrario, muito mais lhes determinam a vontade, a consciência e as intenções. [...] Se o elemento consciente desempenha papel tão subordinado na historia da cultura, é claro que a critica que tenha a própria cultura por objeto não pode, menos ainda do que qualquer outra coisa, ter por fundamento qualquer forma ou qualquer resultado da consciência. Isso quer dizer que o que lhe pode servir como ponto de partida não é a idéia, mas apenas o fenômeno externo. A crítica vai limitar-se a comparar e confrontar um fato não com a idéia, mas com o outro fato. Para ela, o que importa é que ambos os fatos sejam examinados com o máximo de fidelidade e que constituam, uns em relação aos outros, momentos diversos de desenvolvimento; mas, acima de tudo, importa que sejam estudadas de modo não menos exato a serie de ordenações, a seqüência e a conexão em que os estágios de desenvolvimento aparecem. Mas, dir-se-á as leis gerais da vida econômica são sempre as mesmas, sejam elas aplicadas no presente ou no passado. [...] É exatamente isso o que Marx nega. Segundo ele essas leis abstratas não existem. [...] Segundo sua opinião, pelo contrario, cada período histórico possui suas próprias leis. Assim que a vida já esgotou determinado período de desenvolvimento, tendo passado de determinado estagio a outro, começa a ser dirigida por outras leis. Numa palavra, a vida econômica oferece-nos um fenômeno análogo ao da historia da evolução em outros territórios da Biologia. [...] Os antigos economistas confundiram a natureza das leis econômicas quando as compararam ás leis da Física e da Química. [...] Uma analise mais profunda dos fenômenos demonstrou que organismos sociais se distinguem entre si tão fundamentalmente quanto organismos vegetais e animais. [...] Sim um mesmo fenômeno rege-se por leis totalmente diversas em conseqüência da estrutura diversa desses organismos, da modificação em alguns dos seus órgãos, das condições diversas em que funcionam etc. Marx nega, por exemplo, que a lei da população seja a mesma em todos os tempos e em todos os lugares. Ele assegura, pelo contrario, que cada estágio de desenvolvimento tem uma lei demográfica própria. [...] Com o desenvolvimento diferenciado da força produtiva, modificam-se as circunstancias e as leis que as regem. Ao Marx se colocar a meta de pesquisar e esclarecer, a partir desta perspectiva, a ordenação econômica do capitalismo, ele apenas formula, com todo o rigor cientifico, a meta que deve ter qualquer investigação exata da vida

> econômica. [...] O valor cientifico de tal pesquisa reside no esclarecimento das leis especificas que regulam nascimento, existência, desenvolvimento e morte de dado organismo social e a sua substituição por outro, superior. E o livro de Marx tem, de fato, tal mérito. (CORREIO EUROPEU DE PETERSBURGO, apud Marx, 1985, p.19-20)

Esse enfoque revela a natureza histórico-dialética do pensamento marxiano: não se trata de buscar regularidades abstratas válidas em todo tempo e lugar, mas de compreender os processos de transformação, de transição de uma forma de organização social para outra, conforme as contradições internas às relações de produção amadurecem e demandam novas configurações. A centralidade da lei da modificação, isto é, da transformação dos fenômenos sociais, marca profundamente sua crítica à economia política clássica, pois substitui o ideal de permanência e estabilidade por uma concepção dinâmica, contraditória e processual da realidade social.

Além disso, a citação reforça a concepção de que o movimento social opera como um processo histórico-natural[10], regido por leis que se impõem independentemente da vontade, da consciência e das intenções dos sujeitos. Isso significa que as formas sociais não se explicam prioritariamente pela ação consciente dos indivíduos, mas pelas condições materiais objetivas que moldam essa ação e que também determinam os limites do pensar e do agir. Dessa forma, o conhecimento da realidade social exige uma investigação que parta dos fatos concretos, da observação rigorosa dos fenômenos, de sua sucessão, conexão e desenvolvimento, e não de ideias ou modelos apriorísticos.

Marx, portanto, insere-se na tradição do pensamento crítico que não apenas descreve a realidade, mas busca explicar as leis que regem seu movimento, suas rupturas e emergências. Sua contribuição reside, justamente, na identificação das leis específicas que regulam o nascimento, o desenvolvimento e o esgotamento das formas sociais — como o capitalismo —

[10] A expressão histórico-natural refere-se, no contexto do materialismo histórico, à ideia de que certos processos sociais se desenvolvem segundo leis objetivas da história, assim como os fenômenos naturais seguem leis próprias. Marx e Engels utilizaram esse termo para indicar que o desenvolvimento das forças produtivas, das relações sociais e das lutas de classes ocorre de maneira determinada pelas contradições materiais da sociedade, ainda que não dependa da vontade consciente dos indivíduos. Trata-se, portanto, de um movimento histórico que possui regularidades e tendências, mas que se dá no plano da vida social concreta e está sujeito à ação transformadora dos sujeitos (Marx; Engels, 2007).

e na demonstração de como essas formas, ao atingirem seus limites internos, abrem caminho para novas configurações sociais superiores. Essa concepção metodológica ganha aprofundamento em sua obra Contribuição à Crítica da Economia Política.

Na obra Contribuição à Crítica da Economia Política (1859), Marx atesta que “A produção de ideias, de representações e da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens" (p. 17). Neste processo o elemento em questão é isolado, dele são extraídas suas múltiplas determinações por meio da saturação ou esgotamento da análise e posteriormente é examinado. Sendo assim, consideramos que o método para a produção do conhecimento assume um caráter fundamental no que tange permitir desvendar por trás da aparência, o fenômeno tal como ele é, seu movimento e o que o determina. Por esta razão, apoiamo-nos no método marxista de análise e suas categorias, trazendo, o próprio Marx e o Engels (2008), como também Kosik (1965); Kopnin (1978); Konder (1981, 1991, 2003, 2008); Ianni (1982); Gramsci (1991); Netto (2011); Cheptulin (1982), Triviños (1987, 2007), Frigotto (1994; 2001) e outros.

Para a sustentação das bases teóricas deste trabalho, torna-se fundamental explicitar as categorias analíticas que orientam a investigação. Essas categorias não se limitam a conceitos operacionais ou descrições empíricas, mas constituem mediações teórico-metodológicas essenciais para a compreensão crítica do objeto de pesquisa em sua complexidade. Em particular, as categorias de forma e conteúdo assumem papel central na abordagem aqui adotada, uma vez que possibilitam apreender a articulação entre as manifestações aparentes da realidade e suas determinações mais profundas.

No interior da tradição marxista, conteúdo e forma não se apresentam como dicotomias, mas como dimensões dialeticamente relacionadas. O conteúdo remete às relações sociais e materiais que fundamentam o fenômeno investigado, enquanto a forma diz respeito ao modo específico pelo qual esse conteúdo se expressa na realidade concreta. Como destaca Kosik (1976), é através da análise das formas historicamente constituídas que se torna possível revelar o conteúdo que lhes dá sustentação. Essa distinção é vital para que a

análise não se restrinja à aparência fenomênica dos fatos, mas avance em direção à sua essência, desvelando as contradições que movem o real.

A natureza das categorias está diretamente ligada à problemática que nos propomos investigar e a correlação entre seu particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como a colocação em evidência das essências ideais e sua relação com as formações materiais. De acordo com Cheptulim (1982),

> 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 (p. 88).

Triviños (2007) aponta em seus estudos que as categorias podem ser entendidas 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" (p. 55).

Segundo a tradição marxista, as categorias são formadas 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). A realidade está sempre em movimento, pois esta é produto de múltiplas determinações. Logo, não é possível que as categorias se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclem de realidade e movimento (Cury, 1985). No percurso da pesquisa veremos que o objeto se trata de algo que está historicamente constituído, em movimento e produto de múltiplas determinações e, portanto, é preciso estudar, refletir, investigar insistentemente para conhecer a verdadeira natureza do objeto, sua essência e sua totalidade.

Kuenzer (1998), destaca que categorias de forma se diferenciam das categorias de conteúdo. As categorias de forma[11] se referem às categorias

[11]Acerca das categorias de forma, destacamos que para além das que estão postas enquanto centrais na análise do objeto da pesquisa, outras categorias igualmente de forma, pertinentes ao MHD serão utilizadas para subsidiar as discussões e análises dos dados. Todavia, estas categorias não aparecerão necessariamente como principais instrumentos para desvelar a essência do nosso objeto, todavia, são indispensáveis.

constituintes do método, que dão suporte à relação pesquisador-objeto ao longo da pesquisa. Já as categorias de conteúdo, dizem respeito ao particular, decorrendo dos dados da pesquisa.

Quadro 1 - Categorias de Forma e de Conteúdo da Pesquisa.

CATEGORIAS DE FORMA	CATEGORIAS DE CONTEÚDO
Totalidade	Políticas Públicas Educacionais
Contradição	Educação do Campo
Mediação	Diretrizes Municipais de Educação do Campo
Realidade e Possibilidades	Formacampo

Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2023).

Para Marx (2011), tais instrumentos correspondem às categorias de análise e aos conceitos nelas consubstanciados que permitirão ao investigador reproduzir, por meio de um processo de abstração analítica, as determinações do objeto. Mais abaixo tratarei deste processo de abstração e saturação do objeto a fim de se conhecer suas determinações.

As investigações científicas no Materialismo Histórico-Dialético, possuem como premissa a análise e compreensão dos objetos e fenômenos investigados, tais quais eles são na prática. Diante disso, há um pressuposto de análise em questão que não se pode deixar de explicitar: a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite à humanidade sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta está subsumida a dimensão ontológica dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (Netto, 2011).

1.1.1 Totalidade – Universal, Particular e Singular

A totalidade entendida enquanto complexo de múltiplos determinantes de um fenômeno; a *contradição* que trata do contínuo movimento dos fenômenos, afinal as categorias se constituem historicamente, logo, estão em constante transição, e a *mediação* entendida como conexão entre as interfaces do fenômeno. (Netto, 2011).

Como afirma Carvalho (2008), a totalidade é uma das categorias mais fundamentais no processo de produção dialética do conhecimento. Segundo Luckács,

> A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre i de maneiras completamente, mas sempre determinadas (Luckács apud Carvalho, 2008, p. 51).

A compreensão da totalidade concreta é fundamental para a produção do conhecimento. Para Kosik (1976, p.15), ela não é a busca do princípio fundador de tudo. Trata-se de buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, suas múltiplas determinações e mediações históricas. A isso Marx (2011) chama de abstração, e não deixa dúvidas quanto capacidade intelectiva dela como aquela que permite extrair, isolar e examinar um elemento da realidade, extraindo suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise.

A abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, fundamentada na filosofia marxista, oferece uma perspectiva penetrante ao analisar políticas educacionais e currículos. Ao invés de aceitar os aspectos visíveis superficialmente, essa abordagem nos instiga a explorar a essência subjacente, desvendando as complexidades, contradições e motivações que moldam a educação.

A aplicação do método materialista dialético à análise das diretrizes de educação nos leva a uma compreensão mais profunda e abrangente das políticas educacionais, entre elas estão as Diretrizes de Educação do Campo. A abordagem dialética nos convida a escavar abaixo das superfícies, reconhecer contradições, considerar conflitos de interesse e entender a evolução da educação, permitindo uma avaliação crítica e informada das diretrizes que moldam o processo educacional, para além de suas aparências, refletindo relações de poder e interesses subjacentes.

Marx argumentou em O Capital (2007) que o fenômeno religioso é apenas a expressão ilusória das condições materiais reais[12]. Ele diz ainda que “o homem, enquanto ser natural, fruidor dos sentidos físicos e sublimado pelo amor sexual, colocava-se no centro da natureza e devia voltar-se para si mesmo. Estava, porém, impedido de fazê-lo pela alienação religiosa” (p. 23). Isso se aplica à educação, onde a estrutura das políticas é repetidamente influenciada por interesses econômicos, políticos e ideológicos. Tanto na religião como na educação, encontramos fenômenos cuja expressão estará imediatamente sempre diferente do real.

Nesse sentido, e a partir de outras reflexões, podemos dizer que o currículo escolar não é apenas um conjunto de conhecimentos neutros. Há que se analisar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as relações sociais, políticas e econômicas que os permeiam. Cada escolha curricular reflete interesses e valores específicos obscurecidos pela aparência superficial.

Estamos diante do reconhecimento e reafirmando que as contradições entre interesses capitalistas e aspirações educacionais genuínas podem estar ocultas sob a superfície de políticas e currículos aparentemente bem-intencionados. Em conclusão, a análise marxista sob o prisma do Materialismo Histórico-Dialético nos conduz a uma compreensão mais profunda das políticas educacionais e dos currículos.

Um dos primeiros passos no estudo das Diretrizes Municipais de Educação do Campo no MHD e considerando a categoria de totalidade, será a contextualização sócio-histórica de seu surgimento enquanto norma que define diretrizes do currículo educacional, inicialmente enquanto um referencial

---

[12] Para Marx, o fenômeno religioso não possui uma existência autônoma ou espiritual em si, mas é resultado das condições materiais e sociais em que os seres humanos vivem. Em O Capital (2007), ao analisar a forma mercadoria, Marx compara o fetichismo da mercadoria à religião, mostrando como as relações sociais entre pessoas assumem a aparência de relações entre coisas. Essa “ilusão” nasce da alienação: as pessoas não reconhecem que são elas mesmas que criam as estruturas sociais e passam a atribuir força própria aos produtos e instituições. Em seus escritos anteriores, como na Crítica da filosofia do direito de Hegel, Marx já afirmava que a religião é a expressão de um mundo invertido, reflexo do sofrimento real das pessoas, sendo o “ópio do povo”, uma forma de consolo diante da opressão (Marx, 2008).

nacional (geral), em seguida estadual (particular) e posteriormente municipal (singular), seguindo a dinâmica do movimento de produção da mudança que implica e segue diferentes níveis de realidade.

Segundo Engels (1883), os indivíduos acabam por formar um todo, pois ao mesmo tempo em que são autônomos e auto-ativos na esfera em que atuam, ou seja, como indivíduos particulares e singulares. O professor e filósofo José Arthur Giannotti escreve no texto introdutório do livro O Capital (2007) de Marx:

> Nos meados do século XIX, observa o próprio Marx, a nova ciência se apresentava como um bom raciocínio formal: “a produção é a universalidade, a distribuição e a troca, a particularidade, e o consumo, a singularidade na qual o todo se unifica” (p. 87).

Esta é a forma como Marx descreveu a estrutura, ou arquitetura, da economia política e suas diferentes fases no contexto do século XIX. Analisando a economia política emergente e suas características ele se refere a ela como a "nova ciência" que estava surgindo naquela época. É preciso deixar destacado que embora diferentes, esses três níveis estão intrinsecamente relacionados e em constante interação, como já anunciava Mészáros em Para além do Capital (1995).

Os consensos e as contradições andam juntos, tendo em vista que os consensos são momentos, sempre temporários, de harmonia, resultante da resolução de um conflito de interesses. O consenso é uma fase transitória, pois há em seguida novas mudanças e novos conflitos, como é próprio do processo dialético. Em resumo, as contradições são os conflitos/embates entre os contrários, a negação destas contradições produz uma transformação que Engels na Dialética da Natureza (1952) vai chamar de “transformação qualitativa”, ou seja, profundas mudanças nas estruturas e nas ideias alcançando uma nova forma de existência (nova qualidade) e como é próprio do movimento dialético, esta nova forma de existência e que após os embates encontra-se em harmonia, é momentânea. Logo depois entrará em novo conflito, por isso chamamos este comento de consenso.

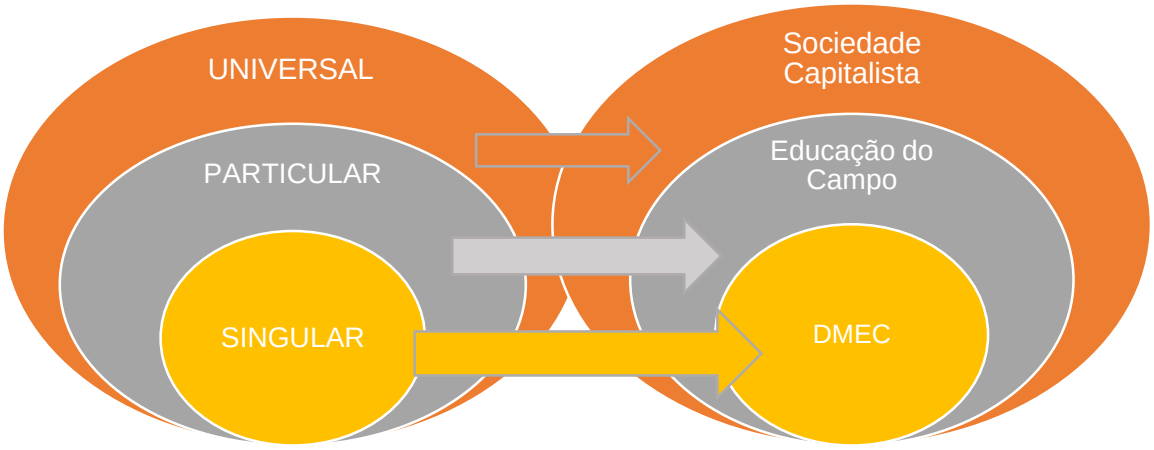
Aplicando o clássico exemplo da transição do feudalismo para o capitalismo podemos enxergar como as contradições internas de um sistema podem levar a uma transformação qualitativa. Marx e Engels (1845-1846)

enxergaram o feudalismo como um sistema social baseado em relações de propriedade, especialmente nas quais os senhores feudais controlavam a terra e a produção. Ele também destacou na obra A Ideologia Alemã como o desenvolvimento das forças produtivas, como a divisão do trabalho e a cooperação, criou as bases materiais para superar o feudalismo e dar lugar ao surgimento do capitalismo.

Em O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte (1851-1852) Marx diz que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (p. 06). A educação vivencia um movimento dialético tal qual a sociedade. Inclusive, podemos exercitar o entendimento da totalidade dizendo que a sociedade está para o geral, assim como a educação está para o particular e o currículo (ou diretrizes curriculares) para o singular. Por esta razão é necessário compreender as disputas em torno de um projeto social, da educação e do currículo para só então conseguirmos captar a essência do processo de construção das diretrizes municipais de educação do campo nos municípios baianos, seus limites e suas possibilidades.

No contexto de uma análise dialética, Marx propõe uma arquitetura formada por níveis da totalidade que são fundamentais para compreender a essência do objeto que é por natureza uma totalidade complexa de múltiplas determinações. São elas as categorias: Universal, Particular e Singular.

Figura 1 - Níveis da Totalidade na Dialética.



Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2024).

Como aponta o esquema da figura acima, estas categorias permitem uma abordagem que articula diferentes níveis de análise, capturando tanto as dinâmicas mais amplas quanto as especificidades de cada contexto. Aplicando essas categorias ao estudo do Processo de elaboração/reelaboração as Diretrizes Municipais de Educação do Campo em Municípios da Bahia, podemos estruturar nossa investigação de maneira coerente e abrangente.

No Universal, nossa análise começa com a sociedade capitalista, onde as relações de poder e dominação burguesa são estruturadas. Este nível abrange a totalidade do modo de produção capitalista e suas implicações sociais, políticas e econômicas. Aqui, discutimos como o Estado, conforme abordado no capítulo Estado, Política e Classes: Dinâmicas de Poder na Sociedade Capitalista, serve como um instrumento para manter a hegemonia da classe dominante. A compreensão das dinâmicas do capitalismo é essencial para situar a educação do campo dentro de um contexto mais amplo de exploração e desigualdade estrutural.

No nível Particular, nos concentramos na educação do campo como uma política pública específica dentro da sociedade capitalista. Este nível de análise permite examinar como as políticas educacionais direcionadas às comunidades rurais são formuladas e implementadas. Kosik (1976), em Dialética do Concreto, destaca que a educação é uma prática social que reflete e perpetua as relações de produção dominantes, mas também pode se tornar um espaço de resistência e transformação.

É aqui que as contradições e os tensionamentos se tornam mais evidentes, à medida que as políticas de Educação do Campo tentam responder às demandas populares sem ameaçar a estrutura de poder vigente. A Educação do Campo, enquanto política pública, representa uma tentativa de inclusão social e desenvolvimento das áreas rurais, mas é também um campo de disputa onde diferentes interesses de classe se confrontam.

Finalmente, no nível Singular, examinamos as diretrizes municipais de Educação do Campo, onde as políticas públicas são concretizadas em contextos específicos. Este nível de análise nos permite ver como as diretrizes

educacionais são adaptadas às realidades locais e como as comunidades rurais participam ativamente na implementação dessas políticas.

Cheptulin, em O Método Dialético, afirma que "o singular é uma expressão concreta do geral e do particular" (Cheptulin, 1982, p. 43), elucidando como as práticas locais refletem e desafiam as estruturas mais amplas. As experiências singulares dos municípios revelam tanto as possibilidades quanto as limitações das políticas públicas de Educação do Campo.

A análise dialética revela como as dinâmicas macroestruturais do capitalismo influenciam as políticas educacionais, ao mesmo tempo em que destaca as especificidades locais e as práticas de resistência que emergem em resposta a essas políticas. Esta abordagem integral e multifacetada é crucial para desenvolver uma perspectiva crítica e informada sobre a Educação do Campo e seu papel na luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

1.1.2 Contradição, Negação e Negação da Negação

A contradição**,** segundo Cury (1986), parte da premissa de que nada é permanente, portanto, toda realidade pode ser superada. Para Cheptulin (2004) a contradição indica um permanente embate entre os contrários. Este embate possibilita tanto a compreensão dos antagonismos como sua possibilidade de superação.

> [...] é o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição (Cheptulin, 1982, p. 292).

Cheptulin (1982) continua afirmando que esta

> (...) contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (p. 295).

A contradição está na coexistência de elementos dentro de um mesmo fenômeno ou sistema, podendo ser conflituosos ou complementares, mas certamente provocadores de tensão e mudanças. Nela os elementos se colocam

mutuamente em exclusão, mantêm uma ligação orgânica, formando uma unidade que é a unidade dos contrários. São estes elementos, portanto, aspectos distintos de uma mesma essência, coincidindo entre si, mas também se excluindo, uma vez que, ao possuírem a mesma essência, diferenciam-se nas determinações dessa essência. Segundo D'Agostini (2009)

> Qualquer objeto em estudo exige, para o seu entendimento que se reconheça a formação material em que ocorre o seu aparecimento e o seu desenvolvimento, ou seja, que se reconheça a fonte do desenvolvimento, da força motora que permite o avanço de um estágio ao outro. Esta fonte de desenvolvimento, esta força motora é a própria contradição (p.126).

A compreensão da formação material de um objeto de estudo é fundamental para desvendar seus estados reais e possíveis. A análise da essência de uma formação material não apenas revela os estágios atuais, mas também antecipa os estados futuros que emergirão sob determinadas condições (D'Agostini, 2009). Nesse contexto, a autora em conformidade com o que diz Cheptulin (1982) destaca a interconexão entre a essência de uma formação material e seus diversos estados. Entender a essência permite não apenas interpretar a realidade presente, mas também antecipar os desdobramentos e as possíveis transformações que essa formação pode experimentar.

Ao unir essa perspectiva com a ideia anterior de que a contradição é a força motora do desenvolvimento, percebemos que a essência e a contradição estão intrinsecamente ligadas. A essência representa a natureza fundamental da formação material, enquanto a contradição, como destacado anteriormente, impulsiona seu movimento e evolução. Este movimento impulsionado, chamaremos de agora em diante de salto qualitativo.

Se por um lado a compreensão da essência fornece as bases para interpretar os estados reais e antecipar os possíveis, permitindo uma análise profunda e abrangente da dinâmica das formações materiais na realidade, a contradição possibilita que na luta dos antagônicos haja o salto qualitativo. D'Agostini (2009) contribui com esta discussão afirmando que

> As contradições desenvolvem-se a partir das diferenças que constituem a forma geral do ser, e que é o estágio inicial da existência de contradições. Mas as diferenças são somente uma fase das contradições. Não são as contradições em si, porque as diferenças podem evoluir para formas na realidade objetiva de harmonia, concordância e correspondência (p. 126).

Esta passagem da autora destaca a dinâmica evolutiva das contradições a partir das diferenças que moldam a forma essencial do ser. Ela ressalta que essas diferenças constituem o estágio inaugural da existência das contradições. Esta perspectiva sugere que os antagonismos identificados no objeto de estudo representam o ponto de partida para a emergência das contradições, desencadeando um movimento dinâmico que caracteriza o desenvolvimento.

A categoria de contradição desempenha um papel crucial na análise das Diretrizes de Educação do Campo, uma vez que oferece uma lente para compreender as complexidades e tensões inerentes a esse fenômeno. Nesta pesquisa a categoria contradição se faz necessária porque partimos da constatação Marxiana de que a sociedade capitalista, e quando falamos em sociedade capitalista estamos falando não só de um modelo econômico, mas também de uma forma de organização social e política, é constituída de tensão e coexistência de vários elementos, como já vimos no capítulo anterior a respeito das disputas e dinâmicas do Estado, Povo e das Classes.

Imaginemos uma planta formada por raízes que se estendem profundamente no solo fértil na busca por água e nutrientes para se desenvolver. Por um lado, temos a busca destes nutrientes a fim de criar uma reserva no subsolo na forma de tubérculos, por outro, a disputa por tais nutrientes para que sejam reservados na forma de frutos, na parte superior da árvore. Podemos enxergar essa árvore como um símbolo de contradições intrínsecas. Há um constante conflito em torno do sentido para o qual esta planta irá se desenvolver e perpassa necessariamente pela disputa por recursos. Fato é que ambas constituem partes distintas de uma mesma coisa e que hora ou outra, como aponta Cheptulim (1982), estes contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos no sentido de lutarem por seus interesses, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado, há um salto qualitativo para a árvore como um todo, pois esta, se desenvolve firme e robusta.

No contexto da educação e das políticas públicas, as contradições se manifestam de várias maneiras. Por exemplo, na Educação do Campo, podemos observar contradições entre as necessidades específicas das comunidades campesinas e as políticas educacionais implementadas, entre os princípios da

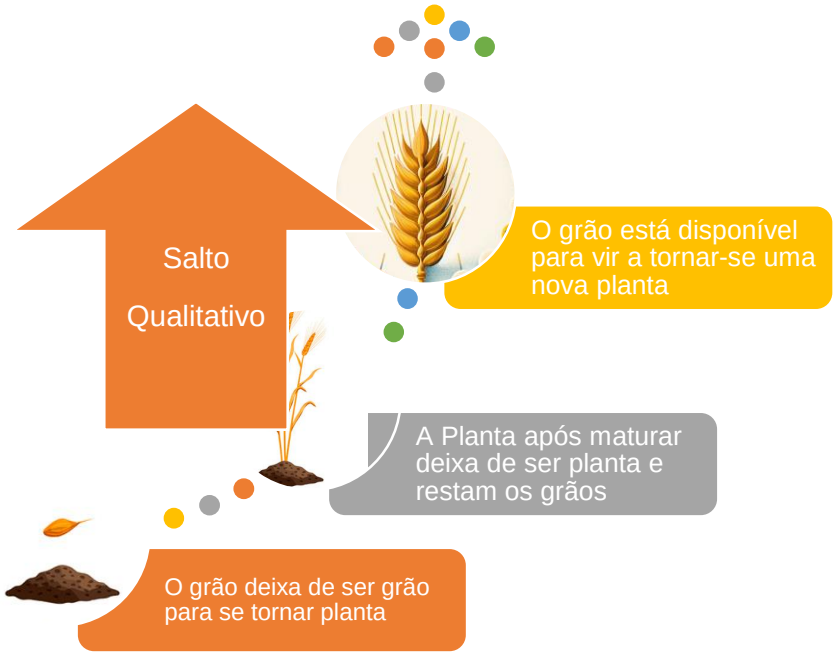
Educação do Campo e as Diretrizes postas, entre a centralização das decisões educacionais e a participação democrática das comunidades.

No caso mais específico do processo de elaboração/reelaboração das diretrizes, esta categoria nos auxiliará na análise dos possíveis tensionamentos entre a centralização e a participação democrática, a universalidade e a contextualização, os interesses das comunidades campesinas e os interesses da ordem hegemônica.

Friedrich Engels no Capítulo XIII do livro Anti-Dühring [13]de 1878, é bem didático na explicação da categoria de “negação da negação”, tomando como exemplo um grão de cevada que em circunstâncias favoráveis deve germinar e sofrer uma transformação, deixando de ser grão e se tornando planta. Ou seja, o grão é negado, destruído, e em seu lugar brota uma planta, que por sua vez, crescerá, florescerá, fecundará e produzirá novos grãos de cevada que deverão em seguida amadurecer, e, novamente, ser negada com sua transformação para uma nova planta, logo, temos um processo de negação da negação.

[13]Anti-Dühring (título original: Senhor Eugen Dühring revoluciona a ciência) foi escrito por Friedrich Engels entre 1876 e 1878, com o objetivo de criticar as ideias do filósofo alemão Eugen Dühring, que vinha ganhando influência dentro do movimento socialista alemão ao propor um “socialismo científico” alternativo ao marxismo. Engels escreveu a obra a pedido de Marx, que reconhecia o perigo teórico e político da disseminação das ideias de Dühring no seio do Partido Social-Democrata Alemão. Mais do que uma simples refutação, Anti-Dühring apresenta uma exposição sistemática dos fundamentos do materialismo histórico e dialético, abordando questões de filosofia, ciência, economia política e socialismo. A obra também serviu de base para o texto Do socialismo utópico ao socialismo científico, publicado posteriormente como uma síntese acessível para a formação política da classe trabalhadora.

Figura 2 - Salto qualitativo na negação da negação.



Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2024).

Este conceito é central no Materialismo Histórico-Dialético pois descreve o processo pelo qual uma condição ou estado de coisas é confrontado e superado por uma contradição ou oposição. No processo dialético, a condição de exploração da classe trabalhadora é tese inicial, é a negação da classe trabalhadora, de seus direitos e de sua emancipação. Vale salientar que para Marx a desigualdade é a primeira das contradições.

De modo semelhante, o filósofo húngaro György Lukács[14], em sua obra História e Consciência de Classe (2003), aborda a questão da positividade de uma classe em relação à negatividade de outra, destacando a dialética intrínseca às relações de classe no contexto histórico. Ele enfatiza que a burguesia, enquanto classe dominante, se constitui como positividade (afirmação) em relação à negatividade (negação) do proletariado.

[14]Georg Lukács foi um dos principais pensadores marxistas do século XX e teve papel fundamental na sistematização da ontologia do ser social e na defesa da centralidade da categoria de totalidade no método dialético. Em História e consciência de classe, Lukács (2003) destaca que a consciência de classe e a práxis são elementos fundamentais para a superação da reificação e para a apreensão crítica da realidade social. Sua obra influenciou profundamente os estudos sobre ideologia, subjetividade e emancipação no marxismo ocidental.

Em resumo, para o Materialismo Histórico-Dialético, é a existência de um termo positivo que faz existir o seu negativo, não qualquer negativo, mas o seu negativo determinado. Para exemplificar ainda mais, podemos pensar o trabalhador entendido pelo sistema vigente como não-sujeito, enquanto a burguesia é sujeito e impera nas relações sociais. Esta abordagem destaca a interdependência desses elementos na estrutura social e econômica, revelando a dinâmica de conflitos e contradições presentes nessas relações.

A negação da negação por sua vez, consiste em uma lei geral e dinâmica, que de forma lógica está para a antítese, tese secundária, aquela que nega e refuta a tese anterior. Se na tese há negação do verdadeiro estado da classe trabalhadora, na antítese há a negação desta negação. É a classe trabalhadora que de forma crítica e consciente, se opõe ao *modus operandi* [15]deste modo de produção e reafirma que não aceita a condição em que vive e nega qualquer tipo de reducionismo de sua classe.

Como já tratado em capitulo anterior, é neste contexto de industrialização e urbanização, grande preocupação com o movimento migratório campo-cidade, que surge a Educação Rural como possibilidade de formação técnica da mão de obra no campo. Vale ressaltar que este modelo educativo esteve alinhado com a realidade de alijamento de direitos dos povos do campo e de obscurecimento de sua capacidade de produzir e sistematizar conhecimentos.

Podemos considerar que a educação rural representa a tese inicial, onde as práticas educacionais negam e marginalizam os modos de vida, culturas, conhecimentos e aspirações dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, a educação rural, tradicionalmente centrada em modelos educacionais urbanos e desvinculada das realidades e necessidades específicas das comunidades rurais, contribui para a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do *status quo*.

Por outro lado, a Educação do Campo, com suas Diretrizes específicas para a educação nas áreas rurais, representa uma negação da negação, uma

[15]No campo das ciências humanas e sociais, o termo é utilizado para designar a forma específica como um sujeito, grupo ou instituição organiza suas ações e práticas, revelando padrões, estratégias e intencionalidades em contextos históricos e sociais determinados. Seu uso permite evidenciar dinâmicas recorrentes que estruturam comportamentos e intervenções no mundo social (Bourdieu, 1996).

antítese à educação rural tradicional. Ao reconhecer e valorizar os conhecimentos locais, as culturas e os modos de vida das comunidades rurais, a Educação do Campo busca superar as práticas educacionais excludentes e promover uma abordagem mais inclusiva e contextualizada para a educação no campo. Esta categoria será aqui utilizada como uma lente analítica para compreender os processos de transformação e superação das práticas educacionais tradicionais em direção a uma abordagem mais inclusiva e contextualizada para a educação nas áreas rurais.

Primeiramente, será examinada a condição inicial ou tese representada pela educação rural tradicional nos municípios pesquisados, bem como no Estado da Bahia e no Brasil. Afinal, as categorias do método necessitam estar presentes e amparando todas as discussões deste trabalho.

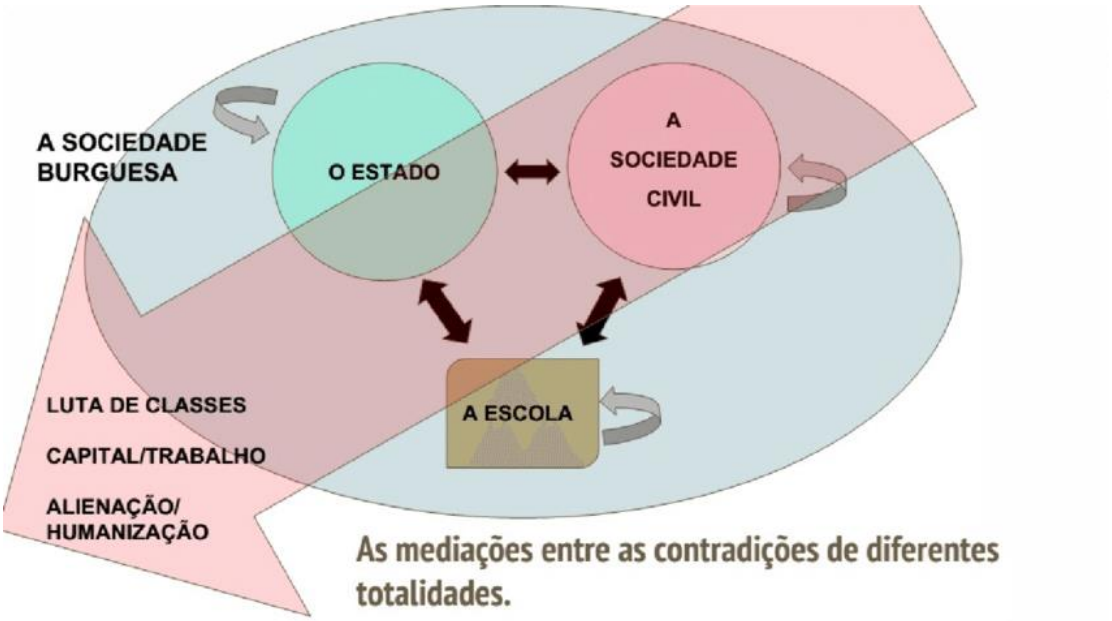
Em seguida, será investigada a emergência da Educação do Campo como uma negação da negação, uma antítese à educação rural tradicional. O que impulsionou/motivou este processo nos municípios pesquisados? Isso envolverá a análise das Diretrizes para Educação do Campo e o trabalho do Formacampo na iniciativa colaborativa das Diretrizes.

1.1.3 Mediação e Consenso

Conseguinte à categoria de contradição, tratamos a categoria de mediação como sendo o processo pelo qual as contradições e conflitos são resolvidos ou superados através da interação de forças sociais opostas.

Imaginemos aquela mesma planta, por um lado a tentativa de criar uma reserva no subsolo e de outro uma tentativa de desenvolver frutos. Entre o subsolo e a copa está o caule atuando na mediação, conectando e facilitando o fluxo de nutrientes e informações entre as diferentes partes interessadas.

Figura 3 - Mediações entre as contradições de diferentes totalidades.



Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2024).

A mediação é almejada em meio às dificuldades da comunicação entre os diferentes atores envolvidos no processo de sua elaboração que expressam interesses divergentes e frequentemente se fecham para o diálogo.

É importante pontuar também que a nossa análise da categoria de mediação busca identificar de que modo os conflitos e as disputas foram manejadas, quais as negociações de compromissos entre as partes para que ao final resultasse no consenso e na construção deste importante documento.

Dentro do movimento dialético, nem toda transformação representa a conquista dos anseios dos movimentos sociais, uma vez que muitas transformações também podem ser influenciadas por consensos no âmbito do estado capitalista. Este fenômeno evidencia a complexidade das relações entre os movimentos sociais e as estruturas institucionais, onde o conflito e o acordo coexistem.

Podemos pensar numa plasticidade de determinado material que mesmo com certa transformações formais no interior de suas estruturas, neste caso aqui as estruturas sociais e políticas como o Estado, as instituições ou as políticas públicas, que ocorrem sob pressão dos movimentos sociais ou em contextos de crise, mas que não alteram substancialmente o conteúdo estrutural das relações

de poder e dominação. Assim como a água que muda de estado (líquido, vapor, gelo) sem deixar de ser água, essas transformações são maleáveis na forma, mas mantêm a essência do sistema que as origina, podendo inclusive retornar à configuração anterior ou assumir novas formas adaptativas, sem romper com a lógica hegemônica. A grande questão é conseguir neste processo fazer com que as mudanças sejam substanciais, aquela que altera para além da forma, mas chega a mexer na própria essência (substância da coisa).

A convivência harmônica persiste enquanto os subalternos aceitam passivamente a ideologia empregada. Contudo, ao emergirem demandas por transformações estruturais, a classe hegemônica inicia uma resistência vigorosa para preservar seu domínio. Conforme salientado por Cury (1985, p. 47), "[...] para os dominadores, a perpetuação da dominação é imperativa, [...] enquanto para os dominados, tal dominação deve ser problematizada com vistas à sua superação".

> A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção (Cury, 1985. p. 48).

A hegemonia, conforme descrita, é a capacidade de uma classe dominante de exercer uma liderança cultural e ideológica sobre a sociedade civil, integrando seus interesses particulares com os das outras classes de maneira a transformá-los em interesses gerais. O consenso, nesta ótica, não é simplesmente uma concordância passiva, mas um processo ativo de negociação e luta. A classe hegemônica não apenas impõe sua ideologia, mas também adapta e negocia elementos das ideologias das classes subordinadas para manter sua posição de poder. Este processo de construção do consenso é fundamental para a manutenção da hegemonia, pois sem ele, a dominação seria puramente coercitiva e, portanto, mais vulnerável à resistência aberta.

Pensadores como Antônio Gramsci (2000) trouxeram contribuições significativas para a compreensão dessas relações, deixando claro que a hegemonia é sustentada tanto pela força quanto pelo consenso. Gramsci (2000,

p. 17) introduziu o conceito de "hegemonia", que vai além da dominação coercitiva e incorpora a capacidade de uma classe dominante estabelecer consensos. Assim, o Estado, em sua função de reprodução do capitalismo, pode incorporar demandas e elementos dos movimentos sociais para manter sua estabilidade. Vale salientar que a incorporação de demandas sociais por parte do Estado a fim de manter sua estabilidade pressupõe que há forças sociais que exercem pressão, questionam a ordem vigente e colocam o Estado em situação de instabilidade.

As concessões podem variar desde políticas sociais até reformas institucionais, mas a questão central é que elas frequentemente representam estratégias para administrar as contradições e tensões sociais. Alguns teóricos argumentam que essas concessões podem ser limitadas e superficiais, não alterando as relações fundamentais de poder, a exemplo de Theodor Adorno e Max Horkheimer argumentando que, mesmo quando o Estado incorpora elementos da cultura popular, isso pode servir mais para a manutenção do status quo do que para uma transformação real.

Nesse contexto, a obtenção de mudanças qualitativas pode envolver não apenas confrontos diretos, mas também negociações e acordos que buscam conciliar interesses diversos. Este fenômeno é evidenciado em políticas públicas que, não raramente, resultam de concessões e consensos entre forças sociais antagônicas. A inclusão de demandas dos movimentos sociais no arcabouço institucional pode ser, em alguns casos, uma estratégia para evitar conflitos mais amplos.

No campo educacional, a incorporação de pautas de movimentos sociais pode resultar em políticas inclusivas no papel, mas sem as transformações estruturais necessárias para uma educação verdadeiramente emancipadora. Paulo Freire, ao abordar a pedagogia crítica, ressalta a importância não apenas de concessões superficiais, mas de uma verdadeira mudança nas relações de poder para promover uma educação libertadora.

A categoria de consenso, conforme discutida, é fundamental para a análise do processo de elaboração/reelaboração das diretrizes municipais de Educação do Campo em municípios baianos e para tal, adotamos aqui uma abordagem que contempla múltiplos aspectos.

Primeiramente, investigamos os discursos e documentos oficiais para identificar como a classe dominante tenta construir um consenso em torno de suas propostas para a Educação do Campo. Em seguida, analisamos as respostas e resistências das classes subalternas, sobretudo na figura dos movimentos sociais por meio das investidas que marcam a história de luta por uma Educação do Campo. Esta análise ajudar a entender como essas vozes contestam ou negociam as propostas hegemônicas, contribuindo para a construção de uma visão alternativa que reflita suas demandas e perspectivas.

Assim, a categoria de consenso será usada para revelar as tensões e negociações no processo de elaboração de um projeto de educação e suas diretrizes, destacando as implicações dessas dinâmicas para a prática educativa no campo. Num momento posterior, utilizamos a mesma metodologia de análise para compreender as tensões e possíveis consensos que levam a construção do documento das diretrizes e aprovação de sua resolução nos municípios.

1.1.4 Realidade e Possibilidade

Para Cheptulin (1982), realidade e possibilidade são duas categorias importantes que indica o já realizado e o em potencial para se realizar. Portanto, acreditamos ser necessário pontuar de uma direção à outra: da crítica do modo de produção capitalista às possibilidades de transformação da realidade educacional e social através da apropriação do conhecimento no sentido da ação, isto é, da práxis revolucionária.

Do ponto de vista do Materialismo Histórico-Dialético, Cheptulin (1982, p. 341) enfatiza a transformação da possibilidade em realidade, possibilidades que tem diferentes aspectos e determinados alcances na prática, portanto, possibilidades concretas e abstratas. Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização pode ser reunida, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (Cheptulin, 1982, p. 342).

Nesta pesquisa, adotamos as categorias de realidade e possibilidade como instrumentos teóricos para a compreensão do processo de elaboração das DMEC Diretrizes Municipais de Educação do Campo. A categoria da realidade nos permite identificar as condições históricas, políticas, culturais e institucionais que moldam a educação no campo nos municípios envolvidos na pesquisa. Ao mesmo tempo, a possibilidade se apresenta como o potencial transformador, ou seja, aquilo que ainda pode ser realizado por meio da crítica e da ação, apontando para caminhos que superem as limitações impostas pelo modo de produção capitalista e que fomentem a emancipação através da práxis revolucionária.

1.2 INSTRUMENTO, COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

Face ao imperativo de construir uma educação emancipadora, é que o MHD se apresenta como instrumento para desvendar as contradições inerentes às políticas educacionais destinadas à formação continuada dos professores e professoras do campo em sua completude. Nesse contexto, a apreensão desse fenômeno deve intricar-se na dinâmica todo/parte, parte/todo, bem como nas inter-relações entre as partes em meio a uma realidade concreta (Cury, 1985). Conforme esclarece Kosik (1976, p. 42), "o todo se cria a si mesmo na interação das partes", delineando, assim, a gênese autogerada do conjunto por meio da interação de suas partes constituintes.

Inicialmente, o trabalho será subsidiado por uma revisão bibliográfica, buscando compreender e retomar a discussão das contradições do capitalismo, das lutas sociais por direitos para os sujeitos do campo e em defesa de uma Educação do Campo, incluindo a conceituação de Campo e Educação do Campo, marcos legais, políticas públicas sociais e educacionais voltadas para os povos do campo e outros diálogos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para tanto, será explorado o arcabouço de pesquisas encontradas junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, à Biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras – SciElo - Brasil e Banco de e ao Banco de dissertações do programa de Pós-graduação em Educação da UESB (PPGED) bem como

documentos que tratam da Educação do campo como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996 que estabelece as bases do sistema educacional brasileiro. No que se refere à educação do campo, a LDB reconhece a diversidade existente no país e a necessidade de atender às especificidades das populações do campo, promovendo uma educação que dialogue com suas realidades sociais, culturais e econômicas.

O Parecer nº 036/2001, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e que representa um marco importante para a educação do campo. Ele destaca a necessidade de superar a visão de educação rural como mera extensão da educação urbana, propondo uma abordagem que respeite as singularidades do campo e promova a integração entre saberes locais e conhecimentos sistematizados.

A Resolução nº 01/2002, também do Conselho Nacional de Educação, que tem por finalidade complementar o Parecer nº 036/2001 que regulamenta as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Esse documento enfatiza a valorização da cultura e dos saberes das comunidades rurais, além de estabelecer princípios para a organização curricular e para a formação de professores voltados ao atendimento dessas populações.

O Decreto nº 7.352/2010 que consolida a Política Nacional de Educação do Campo e dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este decreto reforça o compromisso do Estado com a garantia de uma educação de qualidade para os povos do campo, considerando suas particularidades e promovendo a articulação intersetorial para o desenvolvimento rural sustentável.

No âmbito estadual, a Resolução CEEN nº 103 que regula a oferta de educação do campo no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Este documento define diretrizes específicas para a organização e implementação de políticas educacionais que contemplem as necessidades das comunidades rurais baianas, considerando suas demandas e potencialidades.

Por fim, a Lei nº 10.330/2006, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE) da Bahia, estabelece metas e estratégias para a educação no estado, incluindo a educação do campo. Esse plano destaca a importância de assegurar

o direito à educação a todos os cidadãos, com atenção especial às populações mais vulneráveis, como as que vivem em áreas rurais.

Também serão coletados dados por meio dos relatórios do Formacampo, das pesquisas do Plano de Ações Articuladas – PAR desenvolvidas pelo GEPEMDECC e entrevistas semiestruturadas com a coordenação geral do Programa, Coordenadores municipais e territoriais do Formacampo dos municípios pesquisados, coordenação do grupo de elaboração/reelaboração das Diretrizes no Formacampo e conselhos municipais. Paralelo a isso serão desenvolvidas pesquisas em bancos de dados como o IBGE e QEdu, a fim de contextualizar e demonstrar o cenário da Educação do Campo nos municípios da pesquisa.

É valido ponderar do que se trata a entrevista semiestruturada. Esta é um tipo de entrevista que se caracteriza por ter um roteiro básico, com perguntas definidas previamente, mas que permite flexibilidade para o entrevistador explorar os temas que surgirem ao longo da entrevista.

No Brasil, alguns autores têm abordado a importância e a aplicação da entrevista semiestruturada em pesquisas, sobretudo na pesquisa em educação. Minayo (2010) afirma que “A entrevista semiestruturada permite a combinação de aspectos da entrevista livre com elementos de uma entrevista estruturada, na qual há temas e questões previamente definidos" (p. 69). Para a autora, a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que permite uma aproximação mais profunda do pesquisador com o objeto de estudo, possibilitando a exploração de diferentes dimensões e perspectivas do tema trabalhado.

Ainda segundo Minayo (2004) em sua obra intitulada “Pesquisa social: teoria, método e criatividade”: "A entrevista semiestruturada caracteriza-se por uma sequência flexível e aberta de perguntas, dentro de um roteiro previamente delineado" (p. 82). Neste trecho a autora destaca a flexibilidade e a abertura da entrevista semiestruturada, que, apesar de seguir um roteiro prévio, não se limita apenas às perguntas já elaboradas. Essa característica da entrevista semiestruturada é uma vantagem, pois possibilita uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, permitindo que surjam novas questões e temas relevantes que possam enriquecer a pesquisa.

Lüdke e André (1986) enfatizam que a entrevista semiestruturada é uma ferramenta útil para obter informações e relatos sobre eventos, experiências e percepções dos entrevistados, permitindo a construção de uma análise mais completa e contextualizada do fenômeno estudado.

> A entrevista semi-estruturada é um tipo de entrevista que se situa entre a entrevista não-diretiva e a entrevista padronizada. O pesquisador parte de um esquema geral de questões, mas dispõe de margem suficiente para acompanhar as indicações e os interesses do entrevistado (Luske; André, 1986, p. 30).

Na obra “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, Lüdke e André (1986) destacam a natureza intermediária da entrevista semiestruturada entre a entrevista não-diretiva e a entrevista padronizada. Essa técnica da pesquisa permite ao pesquisador ter um roteiro prévio, mas também estar aberto a mudanças e ajustes, possibilitando uma maior flexibilidade na condução da entrevista. É possível, desse modo, que o entrevistador obtenha informações mais detalhadas e ricas, ao mesmo tempo em que permite que o entrevistado exponha suas ideias de forma mais livre e espontânea.

1.3 *LÓCUS* DA PESQUSIA

Para escolha dos municípios desta pesquisa primeiro foram selecionados aqueles que finalizaram as DMEC no ano 2022, tendo em vista que alguns não concluíram e outros sequer iniciaram. Foi obtido um total de 19 municípios em 7 territórios (1 território não teve nenhum município que finalizou). Como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 - Diagnóstico elaboração das DMEC dos municípios.

TERRITÓRIO IDENTIDADE/ MUNICÍPIOS	MUNICÍPIOS			DIAGNÓSTICO DAS DMEC			
	Total	Ativos	Desistiu	Finaliza 2022	Finaliza 2023	Não Iniciou	% Participação
Sudoeste Baiano Aracatu, Belo Campo, Caetanos, Cândido Sales, Cordeiros, Encruzilhada, Jacaraci, Licínio de Almeida, Porções, Tremedal	10	04	06	01	03	-	40%
Vale do Jequiriçá Cravolândia, Irajuba, Itaquara, Jaguaquara, Jequiriçá Lage, Lajedo do Tabocal, Maracás, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra	14	11	03	05	04	02	78%
Velho Chico Bom Jesus da Lapa, Ibotirama Igaporã, Paratinga, Serra do Ramalho, Sítio do Mato	06	05	01	03	02	-	85%
Médio Sudoeste Firmino Alves, Iguaí, Itambé Itapetinga, Itarantim	05	04	01	03	01	-	80%
Litoral Sul Barro Preto, Canavieiras, Ilhéus*, Itabuna, Santa Luzia, São José da Vitória, Una	07	06	01	00	06	-	85%
Médio Rio de Contas Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Gongogí, Ibirataia, Ipiaú*, Jequié, Manoel Vitorino, Nova Ibiá	10	09	01	05	04	-	90%
Sertão Produtivo Guanambi, Iuiu, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Sebastião Laranjeiras, Sítio do Mato	07	06	01	02	02	02	85%
TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE TERMO DE ADESÃO DOS MUNICÍPIOS	Adesão	Ativos	Desistiu	Finaliza 2022	Finaliza 2023	Não Iniciou	% geral Participação
	59	45	14	19	22	04	
	PERCENTUAIS DO DIAGNÓSTICO/MAPEAMENTO DAS DMEC						
07 Territórios - 59 Municípios	100 %	77%	23%	42%	49%	9%	77%

Fonte: Relatório do Formacampo (2022).

O quadro apresentado fornece um panorama detalhado sobre o processo de elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) em 59 municípios distribuídos em sete territórios de identidade da Bahia. Ele reflete a situação de cada município no diagnóstico e mapeamento dessas diretrizes, evidenciando avanços, desafios e a variação no engajamento entre os diferentes territórios. Cada território está listado com os municípios correspondentes, indicando o total de participantes e a situação em que se

encontram: ativos, desistentes, finalizados até 2022, finalizados até 2023 ou ainda não iniciados. Essa organização permite visualizar de maneira clara os níveis de participação e o progresso do processo em cada TI.

O território Médio Rio de Contas destaca-se com o maior percentual de participação, alcançando 90%, enquanto o Sudoeste Baiano apresenta o menor índice, com apenas 40% de engajamento. Os dados mostram que, dos 59 municípios participantes, 45 permanecem ativos no processo, enquanto 14 desistiram. Um quantitativo de 19 municípios concluiu o diagnóstico e o mapeamento até o ano de 2022, outros 22 finalizaram até 2023, e quatro ainda não iniciaram o processo. O percentual geral de participação é de 77%, indicando que, apesar de um bom nível de envolvimento, há desafios significativos em algumas regiões, onde a mobilização dos municípios ainda é baixa.

Esses dados evidenciam tanto o esforço coletivo de algumas regiões quanto os obstáculos estruturais e organizacionais que impedem a adesão plena em outras. Assim, o quadro não apenas apresenta os números relativos ao processo de elaboração/reelaboração das DMEC, mas também aponta para a necessidade de ações mais robustas e direcionadas que garantam uma maior equidade territorial no avanço das políticas de educação do campo.

Quadro 3 - Municípios da Pesquisa.

Território de Identidade	Município	Nº de Escolas do Campo
Velho Chico	Bom Jesus da Lapa	31
Sertão produtivo	Sebastião Laranjeira	20
Médio Sudoeste	Iguaí	23

Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2023).

O Quadro acima apresenta a seleção de municípios para a pesquisa sobre a elaboração/reelaboração das diretrizes municipais de educação do campo. Entre os 19 municípios pertencentes aos três territórios destacados — Velho Chico, Sertão Produtivo e Médio Sudoeste —, foram escolhidos Bom Jesus da Lapa, Sebastião Laranjeira e Iguaí, respectivamente. A seleção levou em conta dois critérios principais: 1) Escolher um município por território, garantindo

representatividade territorial; 2) Priorizar os municípios com o maior número de escolas do campo em cada território.

Esses critérios refletem a intenção de capturar uma amostra representativa e significativa para compreender as particularidades e desafios da elaboração/reelaboração das diretrizes de EC em diferentes contextos regionais.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram: a) Coordenadora geral do Formacampo; b) Coordenadores (as) municipais do Formacampo (dos territórios da pesquisa); c) Coordenadores (as) do grupo de orientação para elaboração/reelaboração das Diretrizes;[16] e d) representante do conselho municipal de educação. Estes e estas foram selecionados de forma criteriosa, considerando suas contribuições estratégicas e experiências relevantes no contexto do Programa Formacampo e na formulação das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC).

A relevância dos sujeitos [17]da pesquisa se fundamenta em sua posição estratégica e na representatividade de seus papéis no processo de elaboração/reelaboração das DMEC. Suas contribuições permitem compreender os desafios enfrentados na formulação e implementação dessas diretrizes, bem como as estratégias adotadas para superá-los.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A aprovação do CEP, essencial para garantir que o estudo estivesse em conformidade com os princípios éticos, certificou que os direitos, a dignidade e a privacidade dos participantes fossem assegurados. A autorização do CEP incluiu a permissão formal para a realização das entrevistas e do levantamento de dados.

[16] Ver a figura 5 -Estrutura Organizativa do Formacampo (p. 11).
[17] Não foi necessário o uso de pseudônimos para os entrevistados, pois os mesmos não são identificados na pesquisa, sendo referidos apenas pela função que ocupa de modo genérico. Para além disso, estas questões foram tratadas e acordadas com os participantes.

Um dos principais compromissos assumidos foi a garantia do cuidado com as informações compartilhadas pelos participantes que de algum modo pudessem causar quaisquer transtornos a eles e a outrem. Não foi necessária a utilização de pseudônimos, haja vista que os entrevistados ocupavam no momento da pesquisa, e por isso da escolha dos mesmos, cargos públicos de conhecimento público e que ao ser mencionada a função do entrevistado, não seria possível ocultar qual sujeito havia concedido a entrevista. Contudo, não houve qualquer menção explicita e direta aos nomes dos envolvidos, tão somente as funções que eram ocupadas. Esta decisão foi tomada em consenso com todos os envolvidos na pesquisa.

Os participantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios, bem como sobre a liberdade de desistência a qualquer momento sem prejuízos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi utilizado para formalizar o acordo, garantindo que todos os participantes estivessem plenamente conscientes de seu envolvimento.

A coleta de dados foi realizada por meio de duas abordagens principais: levantamento de dados e entrevistas com os sujeitos da pesquisa. No caso das entrevistas, a interação direta com os participantes exigiu um cuidado redobrado com as implicações éticas, especialmente na condução das perguntas e na interpretação das respostas.

O uso de pseudônimos foi avaliado individualmente, considerando a sensibilidade das informações e a preferência dos participantes. Em situações em que a identificação não comprometia a privacidade ou segurança da fala dos envolvidos, a utilização de suas funções ligadas ao processo de elaboração/reelaboração das Diretrizes foi permitida, sempre com o consentimento dos participantes. A transparência em relação à finalidade e à utilização dos dados contribuiu para a construção de uma relação de confiança entre o pesquisador e os participantes.

As considerações éticas aqui descritas são um reflexo do compromisso com os princípios fundamentais que regem a pesquisa acadêmica. A preservação dos direitos dos participantes, a adoção de procedimentos claros e o respeito à autonomia dos sujeitos foram elementos centrais para a realização

desta pesquisa. Com isso, espera-se que os resultados deste trabalho possam oferecer uma contribuição significativa para o campo de estudo abordado, sempre em conformidade com os padrões éticos exigidos pela ciência

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO DE DISPUTA: A LUTA DE CLASSES E TENSIONAMENTOIS NO CAPITALISMO

"A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes" (Marx; Engels, 2010).

Sob a luz desta máxima escrita na obra marxiana que identifica a história como um contínuo de conflitos entre classes, buscaremos neste capítulo desvelar as formas pelas quais o Estado, enquanto expressão política da ordem econômica burguesa, age tanto para conter quanto para instrumentalizar as demandas populares em prol da manutenção da hegemonia capitalista. Exploraremos como a Educação do Campo, em sua essência contra-hegemônica, se posiciona como uma arena de disputa no marco das lutas de classes, tensionando as contradições estruturais do capitalismo e propondo alternativas à sociabilidade burguesa.

Neste percurso, abordaremos não apenas as limitações e possibilidades das políticas educacionais voltadas ao campo, mas também a potencialidade da Educação do Campo como um vetor de transformação social que desafia as estruturas de exploração, reafirmando o campo como espaço de resistência, emancipação e construção de uma outra forma de organização social.

A sociedade como conhecemos agora, o mundo moderno, seus avanços, suas crises e seus retrocessos, foi alicerçada sobre promessas do progresso, da racionalidade e do desenvolvimento. A modernidade[18], conforme nos ensina Boaventura de Sousa Santos (2006), não foi apenas um projeto filosófico e científico: foi também um projeto civilizatório excludente, que estabeleceu padrões de "normalidade" social, cultural, espacial e epistemológica. No cerne

[18] A modernidade pode ser compreendida como um processo histórico e cultural marcado pela valorização da razão, do progresso e da ciência, originado na Europa a partir do Iluminismo e das revoluções industriais. Para Giddens (1991), trata-se de uma ordem social dinâmica, caracterizada pela reflexividade e pela constante transformação das instituições. Já Habermas (1987) entende a modernidade como um projeto inacabado, pautado na racionalidade comunicativa e na busca por emancipação. Esses elementos contribuíram para a reconfiguração das relações sociais, políticas e econômicas no mundo ocidental.

desse projeto, encontramos a constituição de uma lógica urbano-cêntrica[19], voltada para a produção em larga escala, o consumo exacerbado e a aceleração do tempo histórico. Essa lógica, inseparável do modo de produção capitalista, construiu o urbano como ideal de civilização e condenou o campo à marginalidade, à invisibilidade e à expropriação, ou ao menos é o que vem tentando fazer.

O capitalismo, como bem analisa Marx (2011), necessita constantemente transformar tudo em mercadoria — inclusive o território, o tempo, o saber e as relações sociais. Para expandir-se, o capital destrói o que não pode incorporar, ou o submete a uma lógica funcional à sua reprodução. O campo, historicamente, foi um dos espaços mais violentamente reconfigurados por esse processo. De espaço de vida coletiva, produção familiar e saberes tradicionais, passou a ser alvo de grandes projetos de modernização agrícola, de concentração fundiária e de homogeneização cultural. A "modernização conservadora" denunciada por Ianni (1986) impôs ao campo um desenvolvimento desigual e excludente, que destruiu culturas, precarizou existências e deslocou milhões de pessoas para os centros urbanos. É o que alguns teóricos da geografia chamam de (des)envolvimento, aquilo que é contrário ao envolvimento e a inclusão dos povos.

O modelo urbano não é apenas geográfico, ele é político, econômico e simbólico. As cidades tornaram-se o epicentro do capital, concentrando infraestruturas, serviços e poderes institucionais. Não é a toa que quando falamos de cidade como sinônimo de município, acabamos por desconsiderar a existência de uma área que institucionalmente faz parte do município, assim como não raramente vimos gestores e políticos se esquecerem dos povoados, dos distritos e sobretudo da "zona rural". Mais do que isso, a cidade passou a

[19] A lógica urbano-cêntrica refere-se a uma forma de organização e interpretação da realidade social que privilegia o espaço urbano em detrimento do rural, estabelecendo padrões econômicos, culturais, políticos e educacionais centrados na cidade. Essa lógica contribui para a invisibilização das especificidades do campo e para a imposição de modelos urbanos como referência universal. De acordo com Caldart (2004), trata-se de uma construção histórica que subordina o campo às dinâmicas da cidade, desconsiderando suas formas próprias de vida, produção e saberes. Para Fernandes (2008), essa perspectiva se expressa em políticas públicas que não reconhecem a diversidade dos sujeitos do campo, reforçando desigualdades territoriais e sociais.

ser apresentada como a materialização do futuro, enquanto o campo foi representado como o passado que precisa ser superado. É nesse imaginário que se sustenta a desigualdade territorial, a concentração de investimentos e o apagamento das múltiplas ruralidades que compõem a vida no campo.

A modernidade capitalista, portanto, pode ser simbolizada pelo **concreto**[20], embora seja *concreto* no sentido marxista do termo, quero me referir também à literalidade do termo "concreto": uma substância fria, rígida, impermeável e pesada, que se assenta sobre o solo.

O concreto aqui representa as estruturas de dominação que recobrem o mundo da vida com uma aparência de progresso, sufocando a diversidade e a organicidade das formas comunais (de comum) de existência. Tal como vemos em nossas cidades, ao passar por uma calçada tomada pelo asfalto, pelo pavimento ou pelo concreto que se espalha por toda parte, inclusive rodeando as árvores.

O que esse concreto visa, em última instância, é substituir o que já existia: quer enterrar o que considera atrasado, rústico, "improdutivo". No entanto, aquilo que jaz sob o concreto não é um terreno morto. O que há ali são raízes profundas, antigas, resistentes de árvores frondosas e que propiciam bem-estar acima de tudo. São as raízes dos povos do campo, de suas lutas históricas, de seus modos de viver e resistir, que embora abafadas, não se rendem às tentativas de silenciamento e até mesmo de morte.

A Educação do Campo, enquanto projeto contra hegemônico de educação e sociedade, busca não apenas promover a inclusão social e o desenvolvimento do campo, mas também atuar como um vetor de transformação social, contestando as desigualdades estruturais e propondo uma outra forma de sociabilidade. A análise das instituições políticas como reflexos das relações de classe e a compreensão do sistema político configurado para legitimar a dominação burguesa fornecem uma base teórica indispensável para desvelar os mecanismos através dos quais as políticas públicas são formuladas e implementadas.

[20] Para Kosik (1976), o concreto é a totalidade dinâmica das relações sociais em movimento, que só pode ser compreendida a partir de uma apreensão crítica da realidade.

Ao investigar como o Estado capitalista opera para manter a hegemonia da classe dominante, esta discussão permite identificar as limitações e possibilidades das políticas educacionais voltadas para o campo. É fundamental entendermos que, mesmo quando o Estado adota políticas que incorporam demandas populares, estas são frequentemente mediadas por interesses que visam preservar a ordem capitalista, resultando em concessões que não desafiam as estruturas de poder subjacentes.

Abordaremos, inicialmente, a concepção marxista do Estado como um instrumento de dominação da classe burguesa, destacando sua função na perpetuação das relações de produção capitalistas, na busca por entenderemos como o Estado se consolida como guardião dos interesses da classe dominante, agindo para preservar as estruturas que a favorecem, afinal “o governo do Estado moderno é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia" (Marx; Engels, 2010, p. 25).

A concepção de classe, segundo a perspectiva marxista e que tomaremos por definição aqui neste texto, é explicitamente formulada na obra Manifesto do Partido Comunista (1848).

> A história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servos, mestres [...] e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta interrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação (umgestaltung) revolucionária de toda sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta. Nas épocas anteriores encontramos quase por toda parte e a completa estruturação da sociedade em diversas ordens, uma múltipla gradação das posições sociais. Na Roma antiga temos patrícios, guerreiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassalos, mestres, companheiros, aprendizes, servos e, em quase todas essas classes outras gradações particulares. (MARX e ENGELS, 1989, p. 66)

Ao falar de classes sociais, o materialismo histórico se refere a grupos antagônicos cuja posição na estrutura econômica de um dado modo de produção é determinada, fundamentalmente, pelo tipo de relação que mantêm com os meios de produção, seja como proprietários, seja como produtores diretos desprovidos desses meios. Essa apropriação desigual do trabalho e da riqueza estabelece o fundamento da exploração e da dominação de classe, configurando o motor das transformações históricas e das lutas sociais.

Antes de formular propriamente acerca do estado, Marx (1843) se ocupa de analisar e responder às ideias de outros intelectuais que formulavam acerca do Estado, a exemplo de Hegel pensava o Estado como sendo:

> de um lado, uma necessidade externa e sua potência superior, a cuja natureza as leis daquelas esferas, bem como seus interesses, encontram-se subordinados e da qual são dependentes; porém, de outro lado, é o Estado seu fim imanente e tem sua força na unidade de seu fim último geral e no interesse geral e no interesse particular dos indivíduos, na medida em que tais indivíduos têm deveres perante ele assim como, ao mesmo tempo, têm direitos (Marx,1843, p. 27).

Marx (1843) critica a perspectiva filosófica de Hegel, especialmente centrada na inversão e abstração presentes em sua abordagem. A crítica marxista destaca a dualidade problemática entre a Ideia e o sujeito, onde Hegel torna a Ideia o sujeito e o sujeito o predicado. Essa inversão revela uma fragilidade conceitual ao fazer da Ideia a entidade ativa e do sujeito uma qualidade ou atributo passivo.

A partir da discussão da dialética que nos propomos desenvolver um pouco mais em outro capítulo é possível perceber que para Marx a concepção de Estado em Hegel é equivocada porque Hegel e a filosofia alemã parte da premissa de que a consciência determina o ser, bem como a premissa de que se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam. Como Marx e Engels (1842-1845) pontuaram:

> não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente activos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida (p. 18).

A crítica de Marx ressoa na acusação de Hegel partir de uma ideia abstrata e, em seguida, inverter a relação natural entre o pensamento e o objeto. Em vez de desenvolver seu pensamento a partir do objeto concreto, Hegel desenvolve o objeto de acordo com um pensamento preconcebido, situado na esfera abstrata da lógica. Isso resulta em uma distorção da realidade, onde o movimento filosófico não é a lógica emergindo da coisa em si, mas a coisa moldada para se adequar a uma lógica previamente concebida.

Em suma, Marx argumenta que, ao colocar a lógica como o ponto central e moldar a realidade para se adequar a essa lógica, Hegel cria uma abstração

que obscurece as relações concretas e dinâmicas presentes na sociedade e no Estado

> Hegel conclui: A personalidade do Estado é real somente como uma pessoa, o monarca" (Marx, 2005a [1843], p. 45-47). Desse modo, "Hegel generaliza o Estado histórico de uma época bem determinada para fazer dele uma essência geral" e "se proíbe de nos explicar na sua estrutura e sua gênese (históricas) e então de criticar (de onde compreendemos facilmente sua famosa exaltação ou idealização da monarquia 'constitucional' prussiana semi-feudal de 1820) (Della Volpe, 1974, p. 206 APUD Neto; Stein, 2014, p. 56).

Marx por sua vez, propõe o inverso. Para ele o Estado é um *abstractum*; somente o povo é *concretum*. (Marx, 1843, p. 48-49). Quando Marx se refere ao Estado como um "*abstractum*" (abstrato), ele está apontando para a natureza distante e desvinculada do Estado em relação às condições reais da sociedade.

O Estado, na perspectiva marxista, costumeiramente serve aos interesses das classes dominantes, agindo como um aparato que perpetua as relações de classe e as estruturas de poder existentes. Nesse sentido, o Estado é considerado uma abstração que não reflete as verdadeiras necessidades, aspirações e dinâmicas sociais. Por outro lado, ao mencionar que "somente o povo é *concretum*" (concreto), Marx (1843) destaca a ideia de que a verdadeira substância e realidade estão nas massas populares, na classe trabalhadora e nas relações sociais concretas que compõem a sociedade.

O povo, representando as classes oprimidas e exploradas, é considerado mais "concreto" porque reflete as condições reais de vida, trabalho e luta. Portanto, é ressaltada a crítica de Marx ao Estado como uma entidade abstrata que como já falado aqui, tende a servir aos interesses particulares, enquanto a verdadeira substância da sociedade, as relações sociais concretas e as aspirações do povo, residem na "concretude" das massas populares.

Por um lado, Marx esboça uma percepção das internas contradições do Estado e de outro, ele desenvolve um pensamento que vai além da “negatividade abstrata abordada por Hegel. Para Marx (1843) há um papel positivo no Estado (positivo no sentido de criador e interventor na sociedade). Marx coloca em pauta a problemática de elevação do interesse privado dos proprietários de florestas a um interesse geral. Será justamente o Estado prussiano quem defenderá o interesse privado, estabelecendo uma contradição com sua suposta encarnação

do interesse geral. Marx argumenta que o Estado, ao se apresentar como representante do interesse geral, na verdade, mascara e perpetua as relações de classe existentes. Ele desempenha um papel crucial na reprodução das condições de produção capitalista, garantindo a estabilidade e a continuidade do sistema econômico vigente.

Neste mesmo sentido da afirmação anterior que o autor já argumentava em "A Ideologia Alemã" (1846), que "as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a potência material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua potência espiritual dominante" (Marx; Engels, 2007, p. 47). Esta citação ilustra a premissa fundamental do Materialismo Histórico-Dialético, que postula que as instituições políticas são construídas sobre a base das relações econômicas e sociais predominantes. A institucionalização do poder burguês manifesta-se de várias maneiras, mas é no sistema político que encontramos a expressão mais clara e concreta dessa dominação.

Segundo Poulantzas, "o Estado não é uma coisa, é uma relação social" (1976, p. 74), o que implica que as estruturas estatais são arenas de luta de classes, refletindo as contradições inerentes ao modo de produção capitalista. As leis, políticas e instituições são configuradas para manter a hegemonia burguesa, ao passo que as demandas das classes subalternas são frequentemente cooptadas ou reprimidas.

Gramsci (2000), em seus "Cadernos do Cárcere", desenvolve a ideia de hegemonia, afirmando que a dominação burguesa não é apenas econômica, mas também ideológica e cultura. A hegemonia é mantida através de um complexo sistema de consenso, onde o Estado desempenha um papel central na disseminação das ideologias burguesas, naturalizando a ordem social vigente. As instituições políticas, portanto, não apenas refletem as relações de classe, mas também atuam ativamente na construção e manutenção da hegemonia burguesa.

A dinâmica entre povo e Estado é marcada por um constante tensionamento, onde as demandas populares podem ser incorporadas ao aparato estatal, mas sempre de maneira a não ameaçar a estrutura de poder estabelecida. Em momentos de crise ou de intensa mobilização social, o Estado

pode adotar políticas que atendam parcialmente às demandas das classes subalternas, mas tais concessões são geralmente limitadas e condicionadas à manutenção da ordem capitalista.

Harvey (2007) argumenta que "as crises capitalistas são frequentemente resolvidas por meio de intervenções estatais que, enquanto buscam estabilizar o sistema, também reforçam as estruturas de poder existentes" (2005, p. 68). Isso é evidente em políticas de bem-estar social, que embora possam aliviar temporariamente as tensões sociais, não alteram fundamentalmente as relações de produção e a distribuição de poder. Essas políticas são, portanto, mecanismos de cooptar e controlar as demandas populares, transformando-as em formas de manutenção da ordem capitalista.

A teoria do "Estado de bem-estar social" desenvolvida por Esping-Andersen (1990) oferece uma perspectiva adicional sobre como as políticas estatais podem incorporar demandas populares. Em seu estudo sobre os regimes de bem-estar social, Esping-Andersen identifica diferentes modelos de Estado de bem-estar que variam na extensão e no tipo de benefícios oferecidos. No entanto, mesmo nos regimes mais generosos, as políticas de bem-estar social operam dentro dos limites impostos pelas relações de poder capitalistas, servindo mais como mecanismos de controle social do que como transformações radicais das estruturas de poder.

Através de uma análise crítica das políticas estatais, é possível observar que, embora o Estado possa implementar medidas que beneficiem temporariamente as classes subalternas, tais políticas são frequentemente acompanhadas de mecanismos de controle e repressão. O exemplo das políticas de austeridade, implementadas em resposta a crises econômicas, ilustra como o Estado pode reverter concessões feitas anteriormente, reafirmando a dominação burguesa e aprofundando as desigualdades sociais.

Podemos sistematizar que, a dinâmica do poder e do Estado na sociedade capitalista é caracterizada por uma tensão contínua entre a necessidade de manter a dominação burguesa e a necessidade de legitimação frente às demandas populares. As instituições políticas surgem como reflexos das relações de classe, configurando-se de maneira a perpetuar a hegemonia burguesa. No entanto, em contextos específicos, as políticas estatais podem

incorporar demandas populares, ainda que de forma limitada e condicionada. As concessões feitas pelo Estado são estratégicas e visam preservar a estabilidade do sistema capitalista, evidenciando a complexa relação entre povo e Estado no cenário capitalista.

As políticas públicas constituem uma das principais expressões da ação do Estado frente às demandas sociais, revelando as escolhas feitas no interior de uma sociedade marcada por disputas de interesses, contradições e desigualdades. Longe de serem apenas respostas técnicas a problemas objetivos, elas configuram-se como construções sociais e políticas, profundamente imbricadas nas correlações de forças que estruturam o poder estatal. Ao serem formuladas, implementadas e avaliadas, as políticas públicas expressam a forma como o Estado interpreta, acolhe ou silencia as reivindicações populares.

É importante considerar que as políticas públicas são atravessadas pela historicidade e pela temporalidade das sociedades. O tempo, nesse contexto, não é uma variável neutra ou apenas cronológica. Trata-se de um elemento que estrutura e organiza as formas de intervenção do Estado. Como afirma Koselleck (2006), “o tempo histórico se constitui da tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa”, e é justamente nessa tensão que as políticas se formam, ora respondendo a legados do passado, ora projetando futuros desejáveis ou funcionalmente aceitáveis para a ordem vigente.

No interior do Estado capitalista, essas políticas assumem um papel ambíguo: por um lado, são instrumentos de regulação social e, por outro, mecanismos de reprodução das estruturas de dominação. Ao reconhecer certas demandas oriundas das classes populares, o Estado busca preservar sua legitimidade e a estabilidade do sistema. No entanto, esse reconhecimento ocorre de forma seletiva e condicionada, frequentemente subordinado aos limites impostos pelas lógicas de mercado e pelas relações de poder que sustentam a ordem burguesa. Assim, as políticas públicas não se configuram, necessariamente, como instrumentos de transformação estrutural, mas como estratégias de gestão das contradições sociais, muitas vezes utilizadas para amortecer tensões e manter a coesão do sistema.

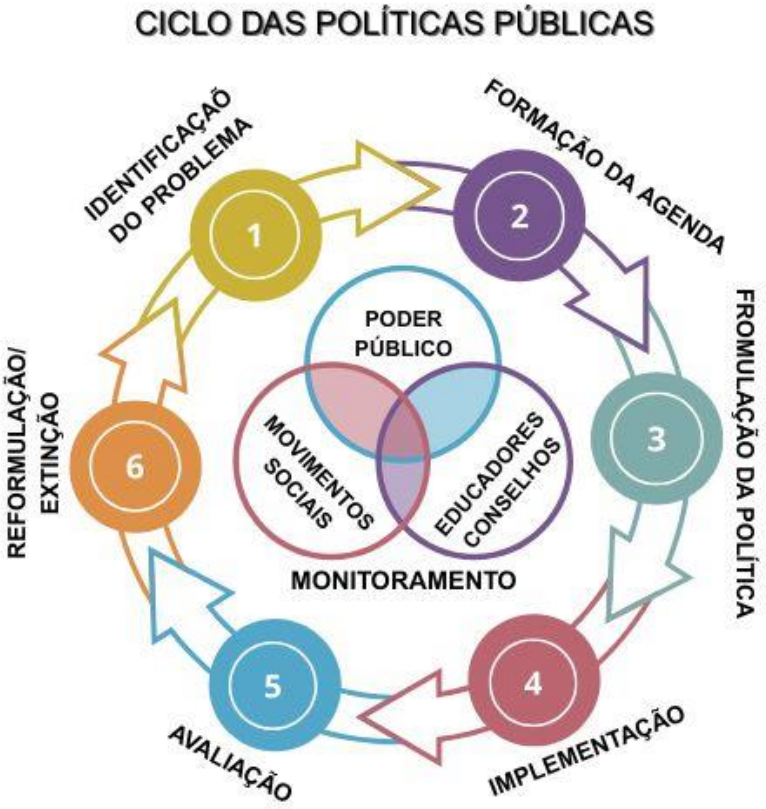
Nesse sentido, o tempo da política pública é também o tempo da correlação de forças. Como enfatiza Bourdieu (1996), “a política é uma luta para impor a definição legítima dos problemas legítimos que merecem ser tratados como problemas políticos”. E essa luta se desenrola em tempos distintos e nem sempre sincronizados: o tempo da urgência social, o tempo da decisão política, o tempo da burocracia estatal e o tempo das mudanças efetivas. Muitas vezes, essas temporalidades estão em descompasso, o que compromete a capacidade do Estado em responder com efetividade às demandas sociais.

As políticas públicas devem, assim, ser compreendidas como ações estatais orientadas à intervenção em diferentes dimensões da vida social como saúde, educação, segurança, habitação, entre outras, visando organizar e normatizar o acesso a direitos, serviços e oportunidades. Todavia, sua efetividade, abrangência e intencionalidade estão fortemente condicionadas pelas disputas que permeiam o Estado, o qual, embora formalmente neutro, opera a partir de interesses específicos, muitas vezes alinhados aos setores dominantes da sociedade.

As políticas públicas, enquanto expressão particular das políticas públicas, ilustram de forma contundente essa dinâmica. Ao tratar da organização do sistema educacional, do currículo, do financiamento, da formação docente e dos mecanismos de avaliação, entre outros aspectos, elas definem não apenas o acesso ao direito à educação, mas também os conteúdos e as formas desse direito. A educação, portanto, não se limita a ser um campo técnico-pedagógico; trata-se de um espaço de disputas ideológicas, onde se confrontam diferentes projetos de sociedade.

A formulação das políticas públicas não ocorre de forma isolada, tampouco linear. Ela se insere no chamado ciclo das políticas públicas, composto por diversas etapas inter-relacionadas. Em seguida, apresentamos um esquema autoral, mas baseado em outros clássicos esquemas que tratam das políticas públicas prezando pelas etapas: identificação do problema; formação da agenda; formulação da política; implementação; avaliação; reformulação ou extinção.

Figura 4 - Ciclo das Políticas Públicas



Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2024).

O ponto de partida desse processo é a identificação do problema, momento em que determinadas situações passam a ser percebidas como demandas legítimas que exigem a intervenção do Estado. Como destaca Harold Lasswell (1951), pioneiro nos estudos sobre políticas públicas, essa fase envolve o desenvolvimento de uma "inteligência do problema", ou seja, trata-se de compreender, diagnosticar e dar nome à questão social que precisa de enfrentamento. Dye (2014), ao afirmar que “uma política pública é o que o governo escolhe fazer ou não fazer”, nos ajuda a compreender que nem todo problema identificado se tornará de fato objeto de ação governamental. Isso porque a entrada do problema na agenda pública depende de sua politização e da mobilização de atores capazes de dar visibilidade à demanda.

É nesse sentido que se passa à etapa de formação da agenda. Aqui, ocorre uma seleção de quais problemas ganharão prioridade e atenção do poder

público. Nem todas as questões reconhecidas socialmente como relevantes conseguirão entrar na agenda estatal, e essa seleção depende da ação estratégica de diversos atores sociais. John Kingdon (2003), em sua teoria dos “três fluxos” fluxo dos problemas, das soluções e da política institucional, explica que uma questão só entra efetivamente na agenda quando há uma confluência desses três elementos, o que ele chama de “janela de oportunidade”. Como ele aponta, “a entrada de um problema na agenda é um momento decisivo. O que não entra na agenda não será tratado pelo governo”. Assim, movimentos sociais, educadores, conselhos e demais representantes da sociedade civil desempenham papel fundamental na pressão política e na mediação entre as demandas sociais e as respostas estatais.

Com o problema inserido na agenda, inicia-se a fase de formulação da política. Essa etapa consiste na definição das alternativas de ação, na escolha dos instrumentos e na construção das estratégias que orientarão a resposta governamental ao problema identificado. É um momento fortemente marcado por disputas técnicas e políticas, pois envolve diferentes visões de mundo, interesses e ideologias. Secchi (2010) destaca que a formulação de políticas envolve análise técnica, estudos de viabilidade e a elaboração de propostas concretas, mas também é permeada por valores e por jogos de poder.

Dye (2014) reforça essa ideia ao afirmar que “a formulação de políticas é uma atividade que se dá sob incerteza, com informações incompletas, e fortemente influenciada por valores, ideologias e interesses”. Assim, a participação popular, por meio dos conselhos gestores e da escuta ativa da comunidade, é fundamental para garantir que as políticas reflitam as reais necessidades da população.

Uma vez formulada, a política passa para a etapa de implementação, na qual ela é posta em prática. É nesse momento que os princípios abstratos e os objetivos gerais se materializam em ações concretas, programas, serviços e atendimentos. Contudo, a implementação não é uma simples transposição do que foi planejado. Como argumentam Pressman e Wildavsky (1984), trata-se de uma nova rodada de decisões, ajustes e interpretações. Lipsky (1980), ao estudar os chamados "burocratas de nível de rua", evidencia o papel central dos profissionais que operam as políticas públicas diretamente com a população

como professores, assistentes sociais e agentes de saúde, mostrando como eles interpretam e adaptam as políticas no cotidiano, influenciando diretamente seus resultados. A prática cotidiana, portanto, pode tanto potencializar quanto desvirtuar os objetivos traçados na formulação, exigindo atenção constante dos gestores e da sociedade.

Seguindo o ciclo, após a implementação, torna-se necessária a avaliação das políticas públicas. Esse momento busca analisar se os objetivos foram alcançados, se os recursos foram bem aplicados e quais os efeitos (positivos ou negativos) provocados pela ação do Estado. Rossi, Lipsey e Freeman (2004) definem avaliação como um processo sistemático de coleta de dados que permite identificar os efeitos de um programa ou política sobre a população-alvo. A avaliação pode ser realizada por órgãos governamentais, instituições independentes, universidades ou conselhos sociais, e deve servir como base para a tomada de decisões futuras. Ela não deve ser vista apenas como instrumento de controle, mas como ferramenta de aprendizado e aperfeiçoamento contínuo da ação pública.

Por último, mas não necessariamente para terminar, com base nos resultados da avaliação, o ciclo das políticas públicas pode culminar na etapa de reformulação ou extinção da política. Caso os objetivos não tenham sido plenamente atingidos, ou se o contexto social e político tiver se transformado significativamente, pode ser necessário rever os fundamentos da política, adaptá-la a novas demandas ou mesmo encerrá-la. Howlett, Ramesh e Perl (2013) defendem que as políticas públicas são processos adaptativos, e que mudanças podem ocorrer de forma incremental, com ajustes graduais, ou de forma disruptiva, com ruptura e reconfiguração total. Peters (2016) sintetiza essa ideia ao afirmar que “as políticas não são estáticas; elas evoluem, são ajustadas ou descontinuadas conforme o contexto político e os resultados alcançados”. Ao final dessa etapa, pode-se retornar ao início do ciclo com uma nova identificação de problemas, o que mostra que a política pública é um processo contínuo, dinâmico e profundamente conectado à realidade social.

Dessa forma, compreender o ciclo das políticas públicas como um conjunto articulado de etapas da identificação do problema à possível reformulação permite não apenas uma análise mais precisa do funcionamento

do Estado, mas também amplia as possibilidades de intervenção qualificada por parte da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais e dos profissionais que atuam na formulação e execução das políticas. Trata-se de um processo em permanente disputa, onde conhecimento técnico, pressão social e vontade política se entrelaçam na construção coletiva de respostas às complexas demandas da sociedade.

No caso aqui tratado da Educação do Campo, a trajetória das diretrizes municipais segue o clássico Círculo das Políticas Públicas identificação de um problema, formação da agenda, formulação da política, implementação e avaliação mas tende a empacar no momento crucial da execução. No último capítulo em que discutiremos os dados das entrevistas, também nos dedicaremos a retomar este ciclo de políticas públicas, mas voltado diretamente ao processo de elaboração das DMEC.

Ao trazer à tona as contradições inerentes às políticas educacionais e todo este espectro do ciclo de políticas públicas voltadas para as comunidades campesinas, este capítulo busca explorar como a Educação do Campo se configura como um campo de disputa, onde interesses de classes divergentes se confrontam na sociedade capitalista. É de extrema relevância analisar como as políticas de Educação do Campo refletem e contestam as estruturas de poder estabelecidas, destacando as tensões e os desafios enfrentados na luta por uma educação emancipatória e contra-hegemônica, aqui estamos tratando de um objeto que se desdobra

Contradições do capitalismo são os conflitos que surgem dentro desse sistema socioeconômico, cujas bases estão na propriedade privada dos meios de produção e na busca pelo lucro. Marx e Engels (1848), no "Manifesto do Partido Comunista" afirmam que:

> No curso de desenvolvimento da burguesia, vê-se que ela produz e acumula cada vez mais os elementos de um movimento proletário. Por um lado, os operários formam massas compactas e organizadas, cujos interesses se opõem aos da burguesia; por outro lado, esses operários são cada vez mais atraídos para as condições de vida da burguesia, tanto pelo desenvolvimento da máquina quanto pelo trabalho em comum que lhes é imposto pelo próprio sistema capitalista de produção (p. 25).

Para Marx e Engels, a classe dominante burguesa, é responsável por produzir as condições necessárias para a emergência de um movimento proletário. Se por um lado, a burguesia acumula riqueza e poder por meio da exploração da força de trabalho da classe trabalhadora, gerando desigualdades sociais e econômicas, por outro lado, os trabalhadores, organizados e conscientes de seus interesses, lutam pela melhoria de condições de vida e trabalho, garantia de seus direitos e pela transformação do sistema socioeconômico.

A questão da posse da terra privada e da concentração de terras é, sem dúvida, uma das questões centrais que alimentam as disputas sociais e políticas do passado e da atualidade. Uma das discussões mais emblemáticas a respeito disso pode ser encontrada na série de artigos que Marx escreveu entre outubro e novembro de 1842 no jornal Rheinische Zeitung (Rhine Gazette) e depois na descrição científica que ele fez do modo de acumulação original de capital no volume 1 da obra "O Capital". Em suas observações sobre a transição do feudalismo para o capitalismo, Marx aborda a questão do “furto de lenhas”, um exemplo concreto de como os processos de apropriação e privação começam a ocorrer no contexto da acumulação primitiva de capital. O "furto de lenhas" descrito por Marx faz referência à maneira como a população camponesa, antes de ser deslocada do acesso comum às terras, recorria ao ato de cortar lenha nas florestas ou terrenos de uso comum.

> (...) tudo isso só é explorado com o propósito de cunhar o delito referente à exploração de madeira como moeda corrente do proprietário florestal, fazendo de quem viola a lei da madeira um infrator lucrativo, no qual ele pode aplicar mais comodamente seu capital, pois o infrator se converteu em capital desse proprietário. (Marx, 2017, p.107)

O que parecia ser uma prática usual, conectada à subsistência, foi progressivamente criminalizado pela imposição de propriedade privada. Marx, ao narrar esse episódio, descreve como o poder dominante, representado pelos proprietários de terras e pela nascente classe capitalista, apropriava-se do que era antes um bem coletivo, subtraindo o direito das populações mais pobres de utilizar os recursos naturais para sua subsistência. Essa apropriação não era apenas uma questão de controle sobre a terra, mas também uma forma de

submeter os camponeses à dependência da classe proprietária, despojando-os do que seria, em termos marxistas, a base de sua liberdade e autonomia.

Agora imaginemos que um rio, sim, um rio destes que corre em sua cidade, conhecido e que fez parte da vida e da criação de todos, que sempre foi um recurso de uso comum, fosse capturado por alguém. Esse alguém, então, tomaria uma parte do rio, instalando uma represa ou uma bomba d'água e começaria a cobrar pela água que antes fluía livremente para todos. Em seguida, outro indivíduo faria o mesmo, pegando uma parte do rio um pouco mais adiante. Agora, imagine que outros fizessem o mesmo até que todo o curso do rio fosse dividido em pedaços, com proprietários controlando cada parte. A água que sempre foi um bem comum, agora seria de propriedade individual.

O que nos indignaríamos se isso acontecesse? Como reagiríamos diante da noção de que algo essencial para a nossa sobrevivência foi subtraído e transformado em um bem privado, acessível apenas para quem tem poder de compra? Sem dúvida, essa situação geraria uma revolta coletivo e um questionamento profundo sobre a legitimidade dessa apropriação. Mas é preciso ainda indagarmos: por que esta mesma revolta não está manifesta por todos os mesmos que se revoltariam com a ideia de a água deixar de ser um bem coletivo? Essa metáfora, de forma simplificada, reflete o que acontece com a terra no Brasil e em muitos outros contextos ao redor do mundo. Quando grandes porções de terra são apropriadas por um número restrito de proprietários, os demais se veem sem acesso a um recurso fundamental para a sua subsistência.

Será que devido a tantos séculos de desigualdades, acabamos normalizando o fato de a terra ser originalmente um bem comum e agora pertencer a poucos? Como no caso do "furto de lenhas", a apropriação de grandes porções de terra por um número restrito de proprietários, e a consequente exclusão dos camponeses da possibilidade de acesso à terra, representa um verdadeiro furto. Esse furto é, na prática, uma forma de roubo dos recursos essenciais à vida, como a terra e os meios de produção, fazendo com que as populações mais pobres sejam forçadas a vender sua força de trabalho para sobreviver.

O capitalismo agrário brasileiro desse mesmo modo, sempre operou pela lógica da concentração fundiária, que exclui as massas camponesas e as

empurram para as periferias urbanas ou para condições de servidão moderna. O sujeito do campo é arrancado de sua terra e, com ela, de sua identidade, de seus saberes, de sua história. Como disse o personagem Riobaldo na obra “Grande Sertão: Veredas” de João Guimarães Rosa: “O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado!” (1986, p.18).

O Brasil nasceu e cresceu sob o signo do latifúndio. Desde a colonização, as terras foram distribuídas de forma desigual, entregues a poucos enquanto a maioria era excluída. Segundo João Pedro Stédile, líder do MST:

> A primeira forma de distribuição da terra foi o sistema de capitanias hereditárias, pelo qual a Coroa destinava grandes extensões de terra a donatários, que eram sempre membros da nobreza portuguesa ou prestadores de serviço à coroa. Em troca de favores e tributos, eles recebiam essas concessões, obrigando-se a explorá-las e, sobretudo, á protegê-las, tendo ainda o direito de deixar para seus herdeiros essas terras. Os donatários tinham o direito de repartir e distribuir parcelas de sua capitania, que eram chamadas de sesmarias entregues aqueles que, além de interesse, apresentassem recursos para explorá-las. Isso implicava produzir gêneros comercializáveis, gerando tributos e, consequentemente lucros para a coroa (1998, p.14).

Esse modelo se perpetuou ao longo dos séculos, intensificando-se com o avanço do capitalismo no campo. A terra, antes vista como espaço de vida e de cultura, a partir da colonização, tornou-se mercadoria. E, como toda mercadoria, passou a servir aos interesses do lucro, e não das pessoas.

Sob o domínio das regras impostas pelo capital, os donatários enfrentavam a necessidade de tornar suas terras produtivas. Para isso, adotaram o modelo agroexportador, caracterizado pela prática da monocultura, inicialmente centrada na cana-de-açúcar e mais tarde, no café. Esses ciclos históricos compartilharam o uso intensivo de mão de obra escravizada, agravando a concentração de terras. Durante o período colonial sob domínio português, não havia propriedade privada no sentido moderno; as terras produtivas e tudo o que nelas era produzido pertenciam à Metrópole Portuguesa.

Com a independência do Brasil em 1822, o cenário começou a mudar. Em 1850, o Império Brasileiro enfrentava crescentes pressões, tanto das lutas de negros escravizados pela liberdade quanto da influência britânica, que demandava a transição do trabalho escravo para o assalariado. Foi nesse

contexto que surgiu a primeira Lei de Terras no Brasil. Esta lei serviu para oficializar e regularizar essa concentração por meio de registros em cartório.

A Lei de Terras, promulgada em 1850 (Lei nº 601), foi a primeira legislação brasileira a regulamentar oficialmente a ocupação e a posse de terras no país. Seu principal objetivo era organizar a propriedade fundiária e impedir que terras devolutas aquelas ainda não tituladas fossem apropriadas de forma gratuita por meio da posse. A partir dessa lei, as terras públicas só poderiam ser adquiridas mediante compra, o que excluiu grande parte da população pobre, sobretudo os ex-escravizados, que não possuíam recursos financeiros para adquiri-las. Assim, embora não proibisse diretamente o acesso à terra por determinados grupos, a Lei de Terras impôs uma barreira econômica que, na prática, restringiu severamente o acesso dos setores populares e contribuiu para a concentração fundiária no Brasil.

A mesma Lei de Terras que consolidou a privatização no campo garantiu os melhores terrenos urbanos para aqueles com capacidade de pagamento. Sem recursos financeiros e sem acesso a propriedades, os ex-escravizados foram forçados a ocupar áreas marginalizadas, como os morros e encostas, que não despertavam interesse econômico dos capitalistas. Esse processo deu origem às primeiras favelas, configurando um cenário de exclusão urbana que marca as cidades brasileiras até hoje.

No contexto desse projeto capitalista, a expulsão dos sujeitos do campo não é um acidente, mas um objetivo. Grandes latifundiários e corporações agroindustriais não apenas concentram a posse da terra, mas também transformam sua função. A agricultura familiar é substituída por monoculturas; as sementes crioulas, por transgênicas. E, nesse processo, os sujeitos do campo são despossuídos de tudo: da terra, da autonomia, da cultura.

A exploração dos trabalhadores rurais e a concentração de terra nas mãos de uma pequena elite são exemplos claros das contradições do sistema capitalista, que gera desigualdade e exclusão social.

Esta contradição a qual me refiro, é o que chamo aqui de **racionalidade escravista e colonial** que pode ser compreendida como um modo de organização econômica, social e política baseado na exploração extrema do trabalho e na concentração de terras e riquezas nas mãos de uma elite

dominante. Essa racionalidade moldou profundamente a estrutura agrária e social do Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, mantendo elementos de desigualdade, exclusão e racismo estrutural.

A **racionalidade escravista e colonial**, embora associada historicamente ao período da escravidão brasileira (século XVI e XVII), permanece presente nas formas contemporâneas de exploração do trabalho e dominação de terras e bens. Um exemplo disso é a atual jornada de trabalho 6x1 (seis dias de trabalho para um de descanso), que guarda semelhanças inquietantes com a rotina dos trabalhadores escravizados, que só paravam de trabalhar no engenho aos domingos, momento em que eram autorizados a participar da missa e cuidar de suas roças, muitas vezes para garantir a própria subsistência. Essa lógica de exploração extrema do tempo de vida persiste, agora com configurações "modernas", como a informalidade e a precarização do trabalho no campo, onde direitos são flexibilizados e a sobrecarga laboral é naturalizada. É justamente por haver uma nova configuração deste modelo, que também afirmo que temos nos tempos atuais uma tecnologia da servidão voluntária.

A chamada uberização do trabalho é um outro exemplo que revela uma nova forma de servidão contemporânea, caracterizada como servidão voluntária. Nesse modelo, o trabalhador é levado a crer que possui autonomia, flexibilidade e liberdade para gerir seu tempo e seus rendimentos, tal qual no pós abolição da escravatura. No entanto, na prática, ele está submetido a uma lógica perversa de mercado que exige produtividade constante sem garantias de direitos básicos, como salário fixo, férias, aposentadoria ou assistência social. No campo, isso se expressa no trabalhador rural precarizado, que pode até cultivar uma imagem de autonomia como pequenos produtores, mas que, na realidade, está subordinado à cadeia produtiva do agronegócio. Não podemos romantizar a realidade dos trabalhadores do campo como sendo todos livres, autônomos e donos de sua própria jornada de trabalho.

Esse modelo concentra renda, precariza a vida e impõe uma falsa ideia de liberdade, mascarando a dependência estrutural que esses sujeitos têm de grandes corporações, atravessadas por interesses de exportação e lucro em larga escala.

A população do campo segundo o professor e pesquisador Josué de Castro (1964) “é vítima de um sistema econômico que não lhe permite acesso à terra, à educação e à saúde. Isolados em regiões remotas, privados de direitos elementares, os camponeses vivem em situação de miséria extrema" (p. 30). A luta dos povos do campo por uma Educação do Campo está diretamente relacionada com a luta contra as contradições do capitalismo e com a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

É esta população que o autor aponta que é frequentemente marginalizada e explorada pelo sistema capitalista, que prioriza a produção de *commodities* agrícolas para exportação em larga escala, em detrimento da produção de alimentos para o mercado interno e para atender às necessidades locais. Essa situação de exploração e exclusão leva os povos do campo a se organizarem em movimentos sociais e sindicatos, lutando por seus direitos, entre eles a reforma agrária, que visa a redistribuição de terras para os trabalhadores rurais.

> A organização dos movimentos sociais do campo tem como objetivo central enfrentar as desigualdades históricas e as discriminações sofridas pelos trabalhadores rurais, garantindo-lhes acesso à terra, à educação, à saúde, à cultura e à cidadania (Porto-Gonçalves, 2004, p. 45).

Essa luta pela reforma agrária é um exemplo concreto da luta contra as contradições do capitalismo, que gera desigualdade social e concentração de riqueza nas mãos de uma pequena elite. De acordo com Stédile (2007),

> O campo brasileiro é uma estrutura de exploração que, ao longo da história, se reproduziu pela dominação, pela violência, pela exclusão e pela manipulação da religiosidade popular. A organização dos trabalhadores do campo em movimentos sociais é uma necessidade para superar essa estrutura de exploração (p. 23).

Vale defender aqui a tese de que a Reforma Agrária é uma das questões mais fundamentais para a promoção da justiça social e econômica no Brasil. Ela busca corrigir desigualdades históricas estruturadas no campo, cujas origens remontam ao período colonial, quando as terras passaram a ser concentradas nas mãos de grandes proprietários e latifundiários. Este modelo de concentração de terras, sem um verdadeiro acesso à terra para a população campesina, é um dos principais motores das desigualdades no país e uma das razões pelas quais a Reforma Agrária se torna essencial. Ainda não é possível alavancar o debate

sobre democracia quando as terras se traduzem em poder e estão concentradas nas mãos de tão poucos

Reformas como esta não seria experiência inédita no mundo, embora os Estados Unidos, por exemplo, sejam amplamente considerados um dos países mais capitalistas do mundo, a Reforma Agrária foi implementada em um contexto histórico específico para garantir a estabilidade social e política. O movimento de Reforma Agrária nos Estados Unidos foi fundamental no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, durante o período de expansão para o Oeste e também como resposta a pressões sociais e políticas.

Durante a expansão para o Oeste, muitos americanos se mudaram para áreas do país que eram vistas como "desertas", com o objetivo de cultivá-las e desenvolver uma nova fronteira agrícola. No entanto, esse processo gerou uma enorme concentração de terras nas mãos de grandes empresas e latifundiários. Para garantir que as terras fossem realmente trabalhadas e produzissem alimentos para a população, os Estados Unidos implementaram políticas como a *Homestead Act*[21] (A Lei da Propriedade Rural) de 1862. Essa reforma visava corrigir o problema da baixa produção de matéria prima para indústria, o problema das grandes fronteiras dos estados nacionais e a baixa de consumo dos produtos da indústria pelos camponeses, pois estes não tinham renda para tal.

É comum que aqueles que defendem a Reforma Agrária enfrentem resistência, com críticos afirmando que ela é uma "utopia" ou uma medida irreal. No entanto, é fundamental entender que a Reforma Agrária, como proposta de redistribuição de terras e promoção da justiça social prevista constitucionalmente, não é uma ideia irreal, mas sim uma resposta prática e necessária aos problemas estruturais da sociedade brasileira. Uma Reforma que busque uma redistribuição de terras de forma justa e democrática não implica ainda numa mudança radical no sistema político e econômico como um todo, afinal, se assim fosse poderíamos até chama-la de Revolução Agrária, mas sim

[21] A Lei da Propriedade Rural (em inglês, Homestead Act) foi uma lei federal americana criada pelo presidente Abraham Lincoln no dia 20 de maio de 1862 que estabeleceu a repartição de terras no Oeste dos EUA de forma quase gratuita, na proporção de 160 acres (64,75 hectares) por família.

a implementação de políticas públicas que corrigem as desigualdades e promovem o acesso à terra e à cidadania.

Florestan Fernandes (1981) afirmou que "o campesinato brasileiro é uma classe subordinada, explorada e oprimida, que vive em condições de extrema pobreza e exclusão social". Portanto, a luta dos povos do campo é uma expressão das contradições do capitalismo, que gera desigualdades sociais e exploração, e representa um movimento social importante na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando se cobra do estado, por exemplo, demarcação de terras indígenas e reforma agrária, não está se cobrando a criação de um direito, mas sim e tão somente a execução de um ato administrativo para proteger um direito já previsto. O direito à terra para quem de direito, existe antes mesmo da chegada do colono. Do mesmo modo podemos afirmar que o direito a uma Educação no e do campo, e agora falando precisamente desta dimensão dos direitos da classe trabalhadora campesina, é um projeto anterior à chegada dos modelos colonizadores de educação.

Segundo Miguel Arroyo “os trabalhadores do campo, em geral, foram sempre marginalizados, sempre discriminados, e isso se reflete no cotidiano escolar, na ausência de políticas específicas para a Educação do Campo" (Arroyo, 2005, p. 29). Uma Educação do Campo é uma proposta de educação que considera as particularidades e especificidades do campo, levando em conta as demandas e necessidades dos povos do campo.

No que se refere a afirmação levantada acima sobre ser a Educação do Campo que se relaciona de outro modo com o trabalho, com os sujeitos e que é uma resposta ao modelo hegemônico, Roseli Caldart (2000) diz:

> A educação do campo é uma resposta política e social à exclusão dos trabalhadores do campo das políticas educacionais, à sua marginalização política, econômica e cultural, ao seu desrespeito enquanto seres humanos e à negação de sua identidade como camponeses (p. 16).

A luta por uma Educação do Campo está diretamente relacionada com a luta pela reforma agrária e por uma distribuição mais justa da terra, pois uma educação voltada para as especificidades do meio rural pode ajudar a garantir a permanência dos povos do campo em suas terras, contribuindo para a

preservação da cultura e das tradições locais. Uma Educação do Campo pode contribuir para a formação de lideranças e para o fortalecimento dos movimentos sociais que lutam pelos direitos dos trabalhadores rurais.

Essa luta também está relacionada com a crítica ao modelo de educação predominante no país, que prevalentemente é voltado para o mercado de trabalho e para as necessidades do capitalismo, ignorando as particularidades e especificidades dos povos do campo. Portanto, a luta por uma Educação do Campo é uma expressão da luta contra as contradições do capitalismo e da busca por uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada para suas necessidades e especificidades.

No caso do campesinato, a luta se dá pelo acesso à terra e aos recursos naturais, que são majoritariamente controlados por grandes empresas e latifundiários. Esses proprietários, por sua vez, utilizam a terra para a produção de commodities agrícolas que são comercializadas no mercado global.

Por outro lado, são constantes as lutas dos camponeses para manter seus modos de vida tradicionais e sustentáveis, baseados na produção de alimentos saudáveis e no respeito ao meio ambiente. Eles também lutam por políticas públicas que incentivem a agricultura familiar e a reforma agrária, visando garantir o acesso à terra e aos recursos naturais.

A educação esteve presente historicamente em todas as Constituições brasileiras. Todavia, nem mesmo se tratando de um país essencialmente agrário, com maioria de sujeitos vivendo no campo, foi suficiente para garantir que a Educação do Campo fosse tratada nas normas constitucionais desde 1824 até 1891. De acordo com Leite (1999),

> [...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (p. 28).

Desse modo e com o objetivo de fixar o homem ao campo surge o Ruralismo Pedagógico, um modelo de educação rural que como o próprio nome indica, enxerga o campo como mero espaço rural. O Ruralismo Pedagógico propunha:

> a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva.
> b) Uma escola "que impregnasse o espírito do brasileiro, antes o mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã
> dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de e que faz parte" (isto em oposição à "escola literária" 'que desenraizava o homem do campo).
> c) Uma escola ganhando adeptos à 'vocação histórica para o ruralismo que há neste país. Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de matéria-prima importada. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor (Souza apud Calazans, 1993, p. 18-19).

Tratava-se como é possível perceber, de uma abordagem educacional pragmática. Esta metodologia estava intrinsecamente ligada à prática laboral, visando diretamente à redução do êxodo rural que marcava fortemente a nação.

Os proponentes do ruralismo observaram que os currículos tradicionais da época eram projetados para um contexto urbano, sofisticado e civilizado, não atendendo às necessidades dos estudantes das áreas rurais. Segundo Mennucci (1946), o Brasil

> [...] precisa evitar esse recurso da imitação, esse constante apelo ao exemplo alheio, essa velha e descarada mania de tomar modelos de fora e de seguir normas de outras terras [...]. Precisamos ter hombridade e a dignidade indispensáveis para nos recusarmos a esse triste mister de nacionalidade papel-carbono (Mennucci, 1946, p. 72).

No decorrer da década de 1930, o movimento para reter os trabalhadores rurais em suas comunidades originárias ganhou força, bem como a educação destinada às comunidades rurais que culminou na a criação de currículos e métodos pedagógicos específicos, destinados a promover a permanência e o desenvolvimento no campo. Vale destacar também que isso se deu devido ao aumento da demanda por força de trabalho cada vez mais qualificada para atender às necessidades da nova ordem industrial, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais.

Diante do aumento da população, concepções inovadoras sobre a educação rural começaram a surgir, influenciadas pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Durante o período de 1946 a 1964, conhecido como uma era de democracia, o avanço da industrialização contrastava com a negligência às

políticas públicas voltadas para o setor agrícola. A década de 1960 foi marcada por notáveis, porém dominantes, iniciativas de alfabetização de adultos, encabeçadas por Paulo Freire, que eram vistas como extensões do modelo tecnicista industrial. Entretanto, conforme apontado por Paiva (1987), as propostas de Paulo Freire começaram a ganhar destaque e críticas dentro do debate educacional, pois ele argumentava que a educação tradicional funcionava principalmente como um meio de disseminação de conhecimentos e de perpetuação das dinâmicas de poder do sistema capitalista.

Freire criticava esse modelo ao denominá-lo de "Educação Bancária", uma visão que provocava intensas discussões entre os educadores e pensadores da época, evidenciando a tensão entre os métodos convencionais de ensino e as necessidades emergentes de uma sociedade em transformação. De acordo com Santos (2016), a década de 1980 tem importante destaque, pois:

> A Constituição Federal de 1988 trouxe o respeito às especificidades da educação rural, e com ela foi possível que os trabalhadores do campo e intelectuais, comprometidos com uma educação progressista para os camponeses, organizassem-se para participar dos debates que originaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no 9.394/1996, a qual afirma a garantia do respeito a diversidade do campesino. Com fruto dessa luta, a referida Lei contemplou algumas reivindicações dos camponeses, dentre estas as adequações curriculares às especificidades do meio rural (p. 169).

A abertura política e jurídica possibilitou que Movimentos Sociais debatessem a alteração do termo "Educação Rural" para "Educação do Campo". Desde os anos 90, através da mobilização nacional conhecida como "Por Uma Educação Básica do Campo", liderada principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Educação do Campo começou a ser enfatizada como um ponto focal para a reivindicação dos direitos educacionais deste segmento da população.

Ao final da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988 houve um divisor de águas no reconhecimento dos direitos sociais no Brasil, dentre eles o direito à educação. No contexto de redemocratização, após décadas de regime militar, a nova Carta Magna, conhecida também como Carta Cidadã (expressão cunhada por Ulysses Guimarães para marcar seu compromisso com os direitos sociais e a redemocratização do país) e resultado de intensas disputas políticas e marcada por acordos e concessões com setores

conservadores nasce impulsionada pelas mobilizações populares que reivindicavam não apenas a volta das eleições diretas, mas também a transformação estrutural das políticas sociais.

Os movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimentos sindicais rurais e pastorais sociais, tiveram papel crucial nesse processo, pressionando o Estado por políticas públicas que considerassem as especificidades e os direitos das populações camponesas, muitas vezes invisibilizadas nas formulações urbanocêntricas das políticas educacionais. O Art. 6º da Constituição Federal de 1988 estabelece:

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Ao tratar a educação como direito social, o texto constitucional inscreve-a no rol dos direitos fundamentais indispensáveis à dignidade da pessoa humana. Para a população do campo, esse reconhecimento significava mais que o acesso à escola: representava a possibilidade de superação de um histórico de exclusão, de escolas precárias, currículos descontextualizados e políticas educacionais centradas nos interesses urbanos e elitistas. A luta dos movimentos sociais, nesse sentido, era (e continua sendo) por uma educação que respeite a identidade do povo do campo e não apenas o inclua nas estruturas já existentes, mas transforme essas estruturas a partir de sua realidade.

No artigo 205 reforça esse entendimento:

> 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.

Esse artigo alicerça a educação como projeto coletivo, que envolve Estado, família e sociedade — reconhecendo, implicitamente, o papel dos movimentos sociais na formulação e fiscalização de políticas educacionais. A educação do campo, nesse contexto, passa a ter legitimidade como demanda coletiva e como espaço de construção de cidadania ativa. Os movimentos sociais do campo, sobretudo a partir da década de 1990, reivindicam a superação da educação rural tradicional, marcada pela negação da cultura camponesa, e

propõem uma “educação do campo”, que nasce das experiências e saberes das comunidades camponesas e da sua luta organizada.

O Art. 208, ao tratar do dever do Estado, explicita as garantias educacionais:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Esses dispositivos são centrais para as populações rurais. A obrigatoriedade e gratuidade da educação básica garantem o direito formal ao acesso à escola. No entanto, a luta dos movimentos sociais denuncia que o acesso, por si só, não é suficiente. O ensino noturno, previsto no inciso VI, é um exemplo da necessidade de adequações específicas às condições de vida e trabalho da juventude camponesa, que muitas vezes precisa conciliar o tempo escolar com o trabalho na terra e o cuidado com a família. O inciso VII, por sua vez, aponta para a importância de políticas complementares como transporte e alimentação escolar que são vitais no campo, onde distâncias e precariedade de infraestrutura inviabilizam o acesso se não forem garantidas essas condições básicas.

Nessa visão, diversos grupos e setores se mobilizaram com o objetivo de desenvolver políticas públicas voltadas para as comunidades rurais, exemplificado pela realização da I Conferência em 1998 em Luziânia, Goiás. Este evento focou na disseminação e troca de experiências entre os vários grupos rurais, destacando o descaso do Estado frente às suas realidades e demandas (Kolling; Nery; Molina, 1999).

A atividade docente igualmente se relaciona ao contexto rural, destacando-se que, até os anos 90, a legislação brasileira da época ainda não reconhecia os conhecimentos e identidades camponesas. A mudança começou a se materializar com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que delineou as

especificidades dos educandos rurais e as qualificações requeridas dos educadores nesta área.

A importância da Educação do Campo na política educacional e na agenda política nacional foi reconhecida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que no Artigo 28 prevê a reestruturação de currículos e metodologias ao contexto do campo, além de permitir uma organização escolar flexível, adaptando o calendário acadêmico às variações climáticas regionais.

A partir desses marcos, a Educação do Campo passou a ser vista como um direito e ganhou impulso nas políticas públicas nacionais desde os anos 90. Para compreender a essência da Educação do Campo, é crucial analisá-la através da perspectiva marxista, que a considera como "o atual estado de coisas, ou o movimento real de sua transformação", considerando as categorias de universalidade, particularidade e singularidade. (Santos, 2016, p. 170).

Nas últimas décadas do século XX, a educação para as comunidades campesinas brasileiras foi fundamentada em políticas públicas que priorizavam o desenvolvimento capitalista em detrimento dos interesses das áreas urbanas. Dentro dessa visão, o camponês era frequentemente visto pelo sistema como uma figura marginal, percebido como uma ameaça à estabilidade da elite dominante e como um dos responsáveis pelo crescimento das periferias urbanas. Este estigma persistiu durante grande parte do século XX. Na sua “materialidade de origem” por ser questionadora da realidade social e das relações de produção da vida do campo apresenta uma matriz de campo, trabalho e educação que se contrapõe a estrutura agrária vigente, e ao modelo hegemônico de escola rural (Caldart, 2008-2010), conjuntamente com a luta pela terra e reforma agrária, traz as reivindicações coletivas da classe trabalhadora pela Educação.

Para além da luta pela terra, a luta pela Educação do Campo vem conquistando espaço nos debates e nas políticas educacionais no Brasil. A Educação do Campo é fruto de um movimento social, da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos e também diante

de uma educação rural que é o que se opõe ao que se espera de uma educação para os povos do campo.

> A educação do campo é resultado da luta dos trabalhadores do campo organizados em movimento social, problematizando a educação rural e o ruralismo pedagógico, buscando uma educação voltada aos interesses dos povos do campo como um projeto de desenvolvimento e vida digna no campo (Silva, 2020, p. 04).

Com isso, os povos do campo fizeram emergir desta luta uma educação capaz de dialogar com a sua realidade, uma educação que se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, ao passo que problematiza o modo de conhecimento dominante e a hierarquização epistemológica existente nesta sociedade que deslegitima os reais protagonistas da Educação do Campo, aqueles que produzem o conhecimento e que até hoje resistem a construir referências próprias e significativas para outra lógica de produção e de trabalho diferente do estabelecido pelo capitalismo (Caldart, 2009).

O conceito de Educação do Campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra, pelos sujeitos que produzem não só alimento, mas também cultura, conhecimento e vida. Para o campesinato, Campo tem uma conotação política de continuidade das lutas e de demarcação de um espaço. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Arroyo; Caldart; Molina; 2004, p. 176). Entendemos por Educação do Campo uma concepção de educação elaborada pelos trabalhadores do campo, fruto das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares, com a fim de constituir uma educação voltada ao contexto campesino.

A Educação do Campo propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. Segundo Fernandes; Cerioli e Caldart (2009) a Educação do Campo precisa ser uma alternativa de educação especifica e diferenciada que considere o sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade. Educação do Campo está deveras inserida num espaço de tensionamento, afinal, trata-se de uma disputa entre

diferentes projetos políticos e sociais para o Campo. O Campo do qual nós tratamos, historicamente foi (e ainda é) de grande interesse para o capitalismo, pois nele há os recursos naturais e as matérias-primas que movimentam a economia global.

No entanto, o interesse do capitalismo pelo Campo não se resume apenas à exploração dos recursos naturais. O Campo também é visto como um espaço a ser incorporado à lógica capitalista, através da modernização das atividades agropecuárias, da expansão da fronteira agrícola, da concentração de terras e da utilização intensiva de insumos químicos e tecnologia de ponta. Como coloca Darcy Ribeiro (1995),

> Os interesses do capitalismo exigiam uma nova fase da revolução industrial, cujo impulso seria dado pela agricultura moderna, orientada para a exportação, com base na grande propriedade monocultora, no emprego de insumos químicos e biológicos, de máquinas e técnicas sofisticadas, voltadas para a produção em grande escala de produtos agrícolas destinados à exportação (p. 423).

Na concepção de Darcy Ribeiro, a modernização do Campo é vista como uma necessidade para o capitalismo, pois permite a produção em grande escala de produtos agrícolas voltados para a exportação, o que seria fundamental para o desenvolvimento da economia e a acumulação de capital. Marilda Menezes (2017), corrobora com a análise dizendo que:

> O interesse do capitalismo na modernização do campo se deve à necessidade de expandir o mercado para seus produtos, principalmente os agroindustriais, e garantir a acumulação de capital. Nesse processo, há uma tendência à concentração de terras e à expulsão dos pequenos agricultores, com a consequente ampliação da mão de obra disponível para a produção de alimentos e para outros setores econômicos (p. 22).

Todavia, essa modernização também teve consequências negativas a partir da concentração de terras, da exclusão de pequenos produtores e da degradação ambiental, o que nos leva a questionar os modelos de desenvolvimento que priorizam apenas o lucro e a acumulação de riquezas em detrimento do bem-estar das populações e do meio ambiente.

A “modernização” do Campo nunca foi pelo acaso, pelo contrário, foi guiada pelos interesses do capitalismo em ampliar seus lucros e expandir sua presença em novos mercados como também é consequência deste processo,

exclui e marginaliza agricultores familiares, os povos e comunidades tradicionais e os trabalhadores rurais, que são forçados a abandonar suas terras e buscar emprego nas cidades. Para Cardart (2009),

> O campo é, para o capitalismo, um espaço onde se acumulam riquezas através da produção agropecuária, da extração de recursos naturais e da especulação fundiária. É também um espaço a ser incorporado à lógica capitalista, através da modernização das atividades agropecuárias, da expansão da fronteira agrícola, da concentração de terras e da utilização intensiva de insumos químicos e tecnologia de ponta. Essa lógica capitalista acaba por excluir e marginalizar os agricultores familiares, os povos e comunidades tradicionais e os trabalhadores rurais, que são forçados a abandonar suas terras e buscar emprego nas cidades (p. 48).

Ou seja, o Campo é um espaço de disputa de interesses e projetos de sociedade antagônicos, e a educação é um elemento importante nessa disputa. Segundo Roseli Caldart (2004), a educação é importante na disputa do campo porque é por meio dela que as populações campesinas podem desenvolver uma consciência crítica e reflexiva sobre suas condições de vida e sobre as relações de poder que estruturam o Campo.

> A educação é fundamental porque permite que as populações rurais se organizem, se fortaleçam e lutem por seus direitos. Ela é uma ferramenta importante para a construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre as condições de vida no campo e sobre as relações de poder que estruturam o campo. A partir da educação, é possível valorizar a cultura e os saberes tradicionais, compreender a importância da preservação do meio ambiente e lutar por melhores condições de vida e trabalho no campo (Caldart, 2004, p. 17).

A autora deixa evidente a sua compreensão de que a partir da educação, é possível que os sujeitos do Campo compreendam a importância da preservação do meio ambiente, da valorização da cultura e dos saberes tradicionais, bem como da luta por direitos e por melhores condições de vida e trabalho no Campo.

A defesa dos direitos pela Educação do Campo de qualidade e participativa é de extrema importância e perpassa a atuação dos Movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no Brasil e organizações semelhantes em todo o mundo. Maria da Gloria Gohn (2010) afirma que:

> Os movimentos sociais têm sido considerados, por vários analistas e consultores de organizações internacionais, como elementos e fontes de inovações e mudanças sociais" e, nesse contexto, detém saberes

> “decorrentes de suas práticas cotidianas, passíveis de serem apropriados e transformados em força produtiva (p. 66).

A autora aponta para o reconhecimento que os movimentos sociais têm tido em âmbito internacional acerca do compromisso inabalável com a igualdade e a justiça social. Este compromisso está ligado à convicção de que

> a emancipação só é possível a partir da formação de amplos consensos em torno de uma concepção de mundo alternativa a que predomina no status quo vigente, que se contraponha à concepção hegemônica que reproduz a dominação existente, que se reproduz cotidianamente. E esta nova concepção de mundo deverá ser construída a partir de novos sentidos e significados às relações sociais, para que estas não se reproduzam como relações de poder, de dominação de uns sobre os outros (Gohn, 2010, p. 57).

A superação destas formas de dominação implica que todos tenham acesso a direitos sociais, como uma educação de qualidade. Isso envolve a promoção de políticas que reduzam as disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais. É preciso destacar neste movimento de luta a defesa da participação das comunidades na elaboração de currículos, na gestão escolar e na tomada de decisões educacionais. Isso garante que a educação seja mais relevante para as realidades locais e atenda às necessidades específicas das comunidades campesinas.

Podemos tomar como referência o 1º Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997 na Universidade de Brasília – UNB, que foi um evento de grande importância no contexto da luta por uma educação de qualidade nas áreas rurais, especialmente para os trabalhadores rurais sem-terra. Este evento configurou-se como:

> uma ação articulada entre movimento social e universidades representadas no III Fórum das Instituições de Ensino Superior, pautou ainda naquele ano, para o governo federal, a necessidade de criação de um programa específico para atender às exigências educacionais nas áreas de reforma agrária (Santos, 2012, p. 46).

Como aponta a Clarisse Aparecida dos Santos (2012), foi um marco significativo de mobilização, reunindo educadores, professores e ativistas em defesa de uma educação própria da realidade das áreas campesinas, onde o acesso à educação e sua qualidade historicamente eram desiguais em relação às áreas urbanas. Neste contexto surge a Educação do Campo com o propósito

de lutar para garantir escolas pública e projeto pedagógico de escola tecido com a efetiva participação dos sujeitos do Campo (Santos, 2012).

Como aponta Santos (2019), o 1º ENERA demarca a gênese da discussão sobre o tema “Educação do Campo” (p. 28). Chamou atenção neste evento a união entre educadores e movimentos sociais, imbuídos na mobilização e conscientização, para formulação de políticas educacionais voltadas para a EC. Durante o encontro, foram discutidas propostas para currículos, métodos de ensino, formação de professores e a necessidade de infraestrutura educacional adaptada às realidades rurais.

Este encontro bem como os demais encontros, conferências e fóruns que se propuseram debater esta temática, geraram cartas, declarações e manifestos à sociedade brasileira, sociedade civil e Estado. O documento manifesto do 1º ENERA, por exemplo, afirma:

> 6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
> 10. Entendemos que, para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
> 11. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica das escolas tenha a participação da comunidade sem-terra e de sua organização (1ºENERA, 19997).

Podemos identificar no manifesto do 1º ENERA (1997) uma primeira proposta tratando objetivamente de uma política educacional no Campo, em especial em áreas de reforma agrária tratando da gestão e da participação da comunidade.

A relevância e o atendimento às especificidades dessas comunidades perpassam pela contextualização do currículo, mobilização e advocacia por políticas e parceria com o sistema educacional. Vale com isso, considerar que as diretrizes de educação desempenham um papel crucial como políticas públicas educacionais em sistemas educacionais em todo o mundo. Elas são instrumentos que conceitua, demarca e contextualiza o sistema educacional,

bem como definem os objetivos, conteúdos, métodos e práticas que orientam o processo educativo.

> Ao longo de uma história, com muitos anos de luta, sem contar com outras dezenas de anos de muito silêncio, de conflitos e denúncias sobre as ausências de políticas públicas para o meio rural, que ficaram para trás, constata-se a existência de avanços quanto às políticas públicas educacionais direcionadas à educação do campo. Dessas lutas, desde a sua gênese até o momento atual, como resultado positivo, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquista para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam seus anseios, levando em consideração as suas especificidades. (Santos, 2019, p. 29).

Nesta passagem Santos (2019) destaca a trajetória de lutas dos povos do campo ao longo da história e observa-se um progresso significativo nas políticas educacionais direcionadas à Educação do Campo. Não restam dúvidas que as políticas educacionais e as diretrizes de Educação do Campo são fundamentais para garantir que as escolas do Campo ofereçam uma educação de qualidade, que considere suas particularidades e especificidades.

A Educação do Campo, enquanto direito constitucional e componente fundamental para a formação dos sujeitos que vivem e trabalham no meio rural, tem sido objeto de regulamentações específicas ao longo dos anos. Essas normativas buscam garantir um atendimento educacional que respeite as peculiaridades culturais, sociais e econômicas das comunidades campesinas, promovendo uma educação contextualizada e de qualidade.

O quadro a seguir apresenta uma relação das principais normas gerais estabelecidas para a Educação do Campo, com seus respectivos objetivos e os documentos normativos que lhes conferem legitimidade. Essas diretrizes e pareceres foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para orientar a implementação de políticas públicas educacionais voltadas ao campo, abrangendo aspectos como diretrizes operacionais, pedagogia da alternância, reconhecimento de instituições rurais e adaptações às mudanças no cenário educacional, como o novo Ensino Médio.

Quadro 4 - Relação das principais normas que tratam da Educação do Campo

OBJETIVO	DOCUMENTO

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001
Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002
Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.	Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 5 de junho de 2002
Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).	Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006
Consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.	Parecer CNE/CEB nº 30/2006, aprovado em 5 de abril de 2006
Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.	Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007
Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.	Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008
Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008
Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.	Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020
Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.	Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022
Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.	Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023

Fonte: MEC-GOV (2025)

No contexto do estado capitalista, a Educação do Campo se desdobra em uma complexa trama de contradições e mediações, revelando nuances peculiares à dinâmica social, econômica e política vigente. No estado da Bahia é possível notar o intervalo significativo de uma década entre a disposição das Diretrizes Operacionais para educação Básica nas escolas do campo (resolução nº01/2002) e o início da elaboração/reelaboração das diretrizes por alguns municípios baianos (sobretudo no ano de 2022 – durante a Pandemia da Covid-19).

A Resolução nº 01/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representa avanço significativo no âmbito das políticas públicas voltadas para o reconhecimento e valorização dos habitantes dessas áreas. Essa medida marca uma transição crucial, deixando

para trás a visão do campo como mero espaço de produção agropecuária e agroindustrial sob o controle de uma minoria restrita e passando a ser reconhecido como um espaço caracterizado por sua diversidade cultural, política, econômica e social; um espaço de produção de vida, cultura e saberes.

Foi por meio das lutas dos movimentos que as Diretrizes Operacionais se instituíram.

Até a conquista desta política, um longo caminho foi percorrido em constante defesa de um projeto de Educação para os povos do campo, por meio de muitos debates, organizados e impulsionados pelos movimentos sociais, movimentos sindicais e movimentos populares. Como pontua a própria resolução nº 01/2002 em seu artigo 2º, ela representa

> [...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Esse alinhamento é fundamental para garantir que as escolas do campo atendam não apenas às necessidades específicas das comunidades rurais, mas também estejam em consonância com as diretrizes nacionais, garantindo a qualidade, a consistência e a equidade educacional em todo o país. Essa abordagem visa assegurar que as escolas rurais ofereçam uma educação de excelência, respeitando a diversidade de contextos e promovendo a inclusão de diferentes públicos, sejam crianças, jovens, adultos, indígenas, ou pessoas com necessidades especiais.

O documento institui ainda em seu quinto parágrafo que as instituições detêm autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas, contudo, deverão ser desenvolvidas e avaliadas atentando-se para a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Esta afirmação é corroborada pelo que descreve o autor Antoniclébio Eça (2022) ao afirmar que

> A autonomia didático-pedagógica se constitui como uma das instâncias mais importantes da gestão e deve ser construída necessariamente com base nas diretrizes educacionais e operacionais da rede municipal, definidos na proposta pedagógica da escola, sem deixar que seus reais objetivos e fins fiquem sujeitos apenas na decisão de um determinado grupo da gestão escolar (p. 139).

O trecho citado destaca a importância da autonomia pedagógica como expressão coletiva e institucional, ancorada nos marcos normativos da rede de ensino, e não como um espaço de decisões arbitrárias tomadas por apenas um segmento da gestão escolar.

Acerca do intervalo significativo entre a disposição das Diretrizes Operacionais para educação Básica nas escolas do campo e o início da elaboração das diretrizes, temos a contradição inicial emerge na dicotomia entre a urgência de promover uma educação de qualidade no campo, reconhecendo as particularidades e demandas dessas comunidades, e a inércia que permeou a formulação de políticas municipais específicas durante esse extenso período de tempo.

A contradição reflete uma descontinuidade entre as diretrizes nacionais, que delinearam um caminho para uma educação contextualizada e inclusiva no campo, e a falta de ações concretas em âmbito municipal. No entanto, a mediação se revela nas ações que, finalmente, propiciam a elaboração/reelaboração das diretrizes municipais de Educação do Campo na Bahia. Essa mediação pode ser interpretada como resposta a pressões sociais, reivindicações da comunidade, ou mesmo a uma crescente conscientização sobre a importância de adequar a educação às realidades específicas do meio campesino.

A concepção de autonomia defendida por EÇA (2022) dialoga diretamente com a contradição identificada entre a existência das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e a demora no início efetivo da formulação das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC). Esse hiato evidencia uma fragilidade na gestão democrática da educação do campo, pois o exercício da autonomia pedagógica ficou comprometido pela ausência de um norte coletivo, sistematizado nas diretrizes locais.

Consideramos que o aceleramento no reconhecimento dos povos campesinos e da Educação do Campo como modalidade, sujeita a ser mantida e aplicada como tal, foi impulsionado pelo contexto pandêmico da Covid-19 que assolou todo o mundo. Nesse período, os educadores puderam dedicar-se mais à formação continuada e aos programas que promoviam a temática. Ao

entendermos que o conhecimento confere poder, percebemos uma mudança significativa na percepção da Educação do Campo por parte dos professores e gestores municipais, que passaram a abordar essa modalidade com maior atenção e sensibilidade, inclusive se colocando na luta pelas políticas públicas. Um exemplo desse avanço foram as ações do Programa de Formação de educadores e educadoras do Campo - Formacampo, o qual emergiu como um divisor de águas no cenário baiano.

Dados previamente coletados pelo programa, que pretendemos socializar e discutir nesta pesquisa, evidenciam que antes dele, havia por parte de muitos educadores e educadoras cursistas, uma compreensão vaga do que significava a Educação do Campo, todavia, foram instigados a refletir a respeito das diretrizes curriculares, dos Projetos Políticos Pedagógicas – PPPs, dos planejamentos, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas. Os dados têm apontado que a partir disso ocorreram substanciais transformações na percepção e no comprometimento dos educadores e educadoras do campo (partícipes do programa) em se tratando da prática pedagógica nas escolas.

A compreensão das contradições e mediações nesse contexto permite desvelar não apenas os obstáculos enfrentados pela Educação do Campo no ambiente capitalista, mas também as potenciais soluções e estratégias que emergem para lidar com tais desafios. O atraso na elaboração das diretrizes municipais, portanto, não é apenas uma lacuna temporal, mas uma expressão concreta das tensões inerentes ao sistema educacional no estado capitalista em sua relação com a Educação do Campo.

Nesse panorama, a análise crítica dessas contradições e mediações fornece um arcabouço para compreender as complexidades da implementação de políticas educacionais no meio rural, destacando a importância de considerar as particularidades locais na formulação de estratégias pedagógicas e políticas educacionais no contexto do estado capitalista.

CAPÍTULO III

3. TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE NA BAHIA E O CAMPO COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA

"A cabeça pensa onde os pés pisam"
(Paulo Freire)

É neste caminhar, onde o chão molda o pensamento e a vivência desvela o mundo, que o território se apresenta como mais do que um espaço físico: ele é memória, resistência e identidade. No campo, onde o horizonte se encontra com as mãos do trabalhador, pulsa um território de resistência. Resistência contra a invisibilidade imposta por um sistema que privilegia o urbano em detrimento do rural, resistência contra o apagamento dos saberes que nascem da terra e, sobretudo, resistência contra a negação de um futuro digno às populações campesinas. Ali, os pés não apenas pisam ou vagam sobre a terra: eles plantam, caminham e traçam possibilidades.

Este capítulo é dedicado a trilhar o chão da Bahia e compreender sobre o campo que se demarca pelas identidades enquanto territórios de resistências. Para abordar análises e discussões pertinentes à categoria de “Território”, é importante antes de mais nada compreender sua epistemologia. Para tanto tomamos algumas reflexões de autores como Santos (1988; 1996), Fernandes (2005), Lefebvre (1983; 1991), Kuhn (2007) e Fleck (2010). Trata-se da relevante leitura geográfica para fundamentar formulações teóricas e epistemológicas sobre o espaço geográfico e humano.

O geógrafo, professor e pesquisador baiano Milton Santos (1988; 1996) adverte que, embora a filosofia ofereça diretrizes relevantes, ela tende a abordar o conceito de espaço de maneira abstrata, o que demanda reflexões mais aprofundadas e direcionadas à Geografia. Sendo o espaço e o território categorias centrais e objetos de análise privilegiados dessa ciência, eles podem ser compreendidos de maneiras distintas. Assim, é fundamental definir, com rigor teórico-metodológico, qual concepção de espaço bem como de território está sendo utilizada nesta pesquisa.

O espaço considerado aqui é o espaço social, que permite uma interpretação da realidade produzida pela sociedade capitalista. Lefebvre (1991) observa que, ao reconhecer a natureza como uma realidade humanizada, a explicação deixa de ser física e passa a ser social. Conforme Santos (1988, s/p), isso implica que “a geografia deixa de ser uma parte da física, uma filosofia da natureza, para ser uma filosofia das técnicas”. Nesse sentido, o espaço social emerge como uma dimensão da realidade composta pela materialização da existência humana, criada a partir da natureza e continuamente transformada pelas relações sociais (Lefebvre, 1991).

Este espaço social, ao ser produzido e produtor, é multidimensional, incorporando variadas dimensões, como as políticas, econômicas, culturais e ambientais (Fernandes, 2005). Essas características tornam o espaço social uma categoria analítica rica e complexa, fundamental para o entendimento das relações humanas e das transformações impostas pela lógica capitalista.

A perspectiva dialética encontrada sobretudo em Lefebvre (1961), voltada para a superação da lógica formal, foi essencial para reinterpretar os paradigmas geográficos. Esse conjunto de reflexões aponta para a necessidade de compreender o espaço como uma construção social, política e histórica, elemento indispensável para analisar as transformações da sociedade e o papel da Geografia em desvendá-las.

Nesse contexto, emerge a necessidade de aprofundar o entendimento de como essas dinâmicas são mediadas por relações de poder, que não apenas configuram o espaço, mas também determinam seu uso, organização e significados. Tais processos estão intrinsecamente ligados à materialidade e à subjetividade das interações humanas, destacando que o espaço social não é apenas um ponto neutro das atividades humanas, mas uma construção permeada por interesses e disputas que refletem e reproduzem as estruturas sociais e econômicas.

É nesse cenário que o conceito de território ganha relevância, agindo como uma lente analítica para observar a interseção entre espaço e poder. Enquanto o espaço social abrange uma multiplicidade de dimensões e escalas, o território delimita uma esfera onde as relações de controle, pertencimento e apropriação tornam-se mais evidentes e estruturadas. O conceito de território

esteve inicialmente vinculado à ideia de delimitação física ou político-administrativa, mas evoluiu, no âmbito acadêmico, para abarcar significados mais amplos e complexos.

O geógrafo Claude Raffestin (1993), um dos primeiros a tratar do conceito de território, o define como o espaço apropriado por um ator social, seja ele individual ou coletivo, ressaltando que o território é essencialmente relacional, construído a partir de interações de poder, cultura e significados.

Para Raffestin (1993)

> É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao o território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço (p. 143).

Na visão deste importante geógrafo, o território é uma produção a partir do espaço, revelando relações marcadas pelo poder, que é exercido por pessoas ou grupos e está intrínseco em todas as relações sociais. É ele resultado de apropriação consciente ou inconsciente.

Rogério Haesbaert (2001; 2004) importante geógrafo brasileiro, conhecido no campo da chamada geografia humana, aborda o conceito de território a partir de três perspectivas principais. A primeira é a jurídico-política, na qual o território é compreendido como um espaço delimitado e controlado por uma autoridade, especialmente de caráter estatal. A segunda vertente é a cultural, que interpreta o território como resultado da apropriação simbólica, manifestada por meio do imaginário coletivo e das identidades sociais construídas sobre o espaço. Por fim, a terceira perspectiva é a econômica, que entende o território como o produto espacial das relações de conflito entre classes sociais e da interação entre trabalho e capital. Essa abordagem multidimensional reforça a complexidade do território como categoria central nas análises das dinâmicas socioespaciais.

Haesbaert (2004) contribui ao problematizar a multifuncionalidade do território, que não pode ser entendido apenas como local de identidade ou recurso econômico, mas sim como um espaço híbrido que articula dimensões políticas, culturais e sociais. Ele também destaca processos como territorialização, (des)territorialização e (re)territorialização, especialmente

relevantes em contextos de globalização, que redefinem constantemente os usos e significados do território. Segundo o autor, "o território é um conceito pluridimensional que reflete tanto a materialidade quanto os processos simbólicos que dão sentido aos espaços" (Haesbaert, 2004, p. 36). Essa perspectiva complexa e integradora permite compreender as contradições e dinâmicas próprias de territórios marcados pela coexistência de modernidades e tradições.

Milton Santos oferece uma abordagem diferenciada ao integrar o conceito de território em sua visão sistêmica do espaço geográfico. Para Santos (1996), o território é sempre um território usado, ou seja, um espaço apropriado e transformado pelas práticas sociais. Ele enfatiza que "o território não é apenas um suporte físico, mas um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações" (Santos, 1996, p. 35), apontando para a inseparabilidade entre o espaço geográfico e as práticas sociais que o configuram. Santos (1996) introduz o conceito de rugosidades para descrever como elementos do passado permanecem no território, coexistindo com inovações tecnológicas. Essa ideia é particularmente útil para compreender territórios periféricos, como os do campo, onde a modernidade convive com formas tradicionais de organização.

O território, nessa perspectiva, não é apenas um palco onde os fenômenos sociais ocorrem, mas uma totalidade dinâmica, composta por sistemas naturais, técnicos e sociais. Nesse contexto, as relações de poder tornam-se centrais para a análise, especialmente no que tange às disputas pela apropriação e uso do território. Santos destaca ainda que "a análise territorial precisa incluir a compreensão das contradições e desigualdades que moldam o uso do território, considerando tanto a ação de atores locais quanto globais" (Santos, 1996, p. 42).

3.1 A questão Territorial na Bahia

No contexto baiano, a divisão territorial reflete as profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais que marcaram a formação do estado. A Bahia, enquanto território, possui uma história profundamente

entrelaçada com o processo de colonização, a introdução de atividades agrícolas e a exploração dos recursos naturais. Inicialmente, a divisão territorial estava atrelada às capitanias hereditárias, sendo a Bahia uma das principais devido à sua localização estratégica e à instalação do Governo-Geral em Salvador, em 1549.

Ao longo dos séculos, o território baiano foi fragmentado de acordo com as demandas econômicas, especialmente o cultivo da cana-de-açúcar no Recôncavo e, posteriormente, a produção do cacau no sul do estado. No entanto, essas divisões raramente respeitaram as dinâmicas e identidades culturais dos povos que habitavam o território, como indígenas e quilombolas, que, em muitos casos, foram expulsos e/ou subjugados.

Com a modernização do estado e a urbanização crescente, especialmente no século XX, novas divisões territoriais emergiram, enfatizando a criação de regiões administrativas e a tentativa de descentralizar a gestão pública. No entanto, essa reorganização territorial também revelou as disparidades entre o litoral, mais desenvolvido, e o interior, historicamente marginalizado.

Atualmente, os 26 territórios de identidade que abarcam 417 municípios baianos, uma iniciativa da Secretaria de Planejamento da Bahia (Seplan), através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007, quando lançou o Plano Plurianual 2008-2011, representam uma tentativa de integrar as especificidades locais na formulação de políticas públicas. Esses territórios reconhecem as diversidades regionais, culturais e econômicas do estado, buscando promover um desenvolvimento mais equilibrado.

> Para a formulação e implementação das ações que integram o Plano de Governo, adotou-se a priori o conceito de Território de Identidade utilizado pela Coordenação dos Territórios e Movimento da Agricultura Familiar e MDA, onde o sentimento de pertença da população, associado a características socioeconômicas, políticas, culturais e geo-ambientais de cada espaço, constituiu um elemento essencial para a definição e delimitação dos 26 territórios baianos. (BAHIA, 2007, p. 63)

Segundo o decreto 10.359, de 23 de maio de 2007 no artigo 2º Compete à SEPLAN: “I - coordenar a elaboração e a atualização do Plano de Desenvolvimento Estadual, da Política de Desenvolvimento Territorial e

Regional, do Plano Plurianual, das Diretrizes Orçamentárias e dos Orçamentos Anuais” (BAHIA, Dec.10.359, 2007)

> O conceito de Território de Identidade surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação do seu planejamento (BAHIA, 2007, online).

O Decreto nº 12.354, de agosto de 2010, institui o Programa Territórios de Identidade e vale destacar que ele estabelece a composição e as atribuições do Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER) e de sua Secretaria Executiva.

Já o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, entende o conceito de território como:

> É um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado 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 e coesão social, cultural e territorial (MDA, 2003, p.34).

Tal conceito também é adotado pelo Governo do Estado da Bahia, conforme é apresentado na página institucional da SEPLAN. No entanto, ao contrário da definição anteriormente mencionada, o conceito utilizado na página eletrônica omite o aposto "compreendendo cidades e campos", ao mesmo tempo em que inclui "de identidade" ao conceito.

> Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. (BAHIA, Dec. 12354, 2010).

Para continuar tratando do conceito de território, é preciso destacar que o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT), política pública instituída em 2003 pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, estabelece, dentro da realidade brasileira, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), os Conselhos Estaduais de

Desenvolvimento Territorial (CEDETER) e os Colegiados Territoriais (CODETER).

Os conceitos de Territórios Rurais, Territórios de Cidadania e Territórios de Identidade no Brasil e na Bahia são resultado de uma longa construção política e teórica, envolvendo uma série de atores e instâncias institucionais. O processo de formulação desses conceitos é fortemente influenciado por uma série de conselhos e colegiados, sendo os mais relevantes o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), os Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Territorial (CEDETER) e os Colegiados Territoriais (CODETER). Cada um desses órgãos desempenha um papel crucial na definição, implementação e gestão das políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento dos territórios, com foco no fortalecimento da autonomia local e na promoção de um desenvolvimento mais inclusivo e sustentável.

O CONDRAF, criado em 2001, é um órgão colegiado federal, cujo principal objetivo é coordenar e articular as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento rural sustentável no Brasil (Brasil, 2003). Sua contribuição para a formulação dos conceitos de territórios está na definição de diretrizes para a integração das políticas agrícolas com outras áreas, como saúde, educação e infraestrutura, e na promoção de uma abordagem que leve em consideração as especificidades de cada território. O CONDRAF tem como princípio a construção de políticas públicas a partir das realidades locais, com a participação ativa da sociedade civil organizada, o que permitiu a inclusão de uma perspectiva mais ampla sobre o território, considerando não apenas sua dimensão física, mas também suas dimensões sociais, culturais e políticas.

Por sua vez, os CEDETERs, Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Territorial, são responsáveis por adaptar as diretrizes do CONDRAF para o contexto específico de cada estado (Sayago, 2007). Eles atuam diretamente no acompanhamento da implementação das políticas públicas em nível estadual, promovendo uma articulação entre as políticas federais e as necessidades e características locais. Essa relação entre os CEDETERs e os territórios de cidadania e identidade é fundamental para garantir que as políticas públicas atendam às peculiaridades de cada região e população, assegurando que as comunidades locais sejam protagonistas do seu próprio desenvolvimento. A

atuação dos CEDETERs contribui para a construção de um conceito de território que não é estático, mas dinâmico e em constante transformação, refletindo as relações de poder, identidade e apropriação social sobre o espaço.

Já os CODETERs, os Colegiados Territoriais, são instâncias locais compostas principalmente por representantes da sociedade civil e de órgãos do poder público, e têm um papel fundamental na implementação das políticas públicas no nível local. Eles são responsáveis por articular e garantir a participação das comunidades locais na gestão do território, com foco na promoção de um desenvolvimento que respeite a identidade e as especificidades culturais e sociais de cada local.

A relação entre o CONDRAF, os CEDETERs e os CODETERs permitem que os conceitos de territórios rurais, territórios de cidadania e territórios de identidade se articulem de forma eficaz na construção de um desenvolvimento mais justo e equilibrado. Enquanto o CONDRAF formula as diretrizes nacionais, os CEDETERs ajustam-nas ao contexto estadual, e os CODETERs, com a participação ativa das comunidades locais, garantem a execução dessas políticas no território. Assim, esses órgãos colaboram na construção de um entendimento de território que ultrapassa uma mera delimitação geográfica, incorporando as dimensões sociais, culturais e políticas que caracterizam a relação das comunidades com o espaço. A atuação integrada desses três níveis de governo e sociedade civil é essencial para a promoção de um desenvolvimento territorial sustentável e inclusivo no Brasil.

Entre a implantação dos Territórios Rurais, cujas ações iniciaram em 2003, e a consolidação dos Territórios da Cidadania em 2008, houve, na Bahia, a adoção dos Territórios de Identidade como unidade de Planejamento do Governo Estadual. O fato é que ocorre, na Bahia, a sobreposição de políticas públicas federais: Territórios Rurais e Territórios da Cidadania; e estaduais: Territórios de identidade. Sabe-se que os Territórios da Cidadania são fruto de ações da Política Territorial Rural, e não ações concorrentes, uma é desdobramento da outra. Desta forma, os Territórios Rurais que se encaixaram nos critérios estabelecidos pelo governo federal são também territórios da cidadania. Mas todos são, Territórios de Identidade perante o governo Estadual.

É fundamental destacar que o objetivo tanto do governo federal quanto do governo estadual é promover um diálogo entre a sociedade civil organizada nos municípios, articulada por meio dos Colegiados Territoriais Rurais, em colaboração com os Colegiados Estaduais. Essa interação visa estabelecer diretrizes para a atuação da política conduzida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Com o intuito de assegurar a participação efetiva da sociedade, o governo federal buscou implementar novas estruturas institucionais territoriais, abrangendo diferentes níveis de gestão. Essa abordagem territorial já se configurava como uma tendência emergente, alinhada ao esforço de integrar ações em múltiplas esferas de governança. Há tanto no Brasil quanto no restante do mundo, um contexto de desigualdade imposto pelo sistema capitalista de produção, que privilegia a exclusão em detrimento da inclusão. Nesse cenário, observa-se uma mobilização social com diferentes níveis de intensidade nas diversas regiões brasileiras, buscando atender a essas demandas, ouvir as necessidades da população e, sobretudo, garantir a participação efetiva.

A força dessa pressão por participação depende do grau de articulação e politização da sociedade civil, bem como de sua capacidade de organização por meio de Associações, Sindicatos ou outras formas de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esses grupos estruturam-se, mobilizam-se e, em certas ocasiões, conquistam avanços na luta por suas reivindicações, enfrentando a complexa correlação de forças que envolve os interesses do mercado, do Estado e da sociedade.

No campo, essas desigualdades e disputas são ainda mais marcantes, refletindo questões históricas que também impactam os centros urbanos. Como aponta Germani (2006), as condições que determinaram e ainda determinam o acesso à terra no Brasil – herança do período colonial – fomentaram uma série de lutas e demandas no campo que persistem ou se intensificam até os dias atuais. A ausência de respostas adequadas a essas demandas levou a população campesina a se organizar e buscar meios de pressionar os governos, criando associações e movimentos como forma de luta e resistência.

Essa análise territorial é essencial para compreender os desafios enfrentados pela educação do campo nos territórios baianos. A distribuição

desigual de recursos, a fragmentação territorial e a ausência de políticas específicas para populações campesinas têm impacto direto nas condições de acesso, permanência e qualidade da educação.

O mapa abaixo muito bem ilustra a divisão do Estado da Bahia a partir dos Territórios de Identidade:

Figura 5- Territórios de Identidade da Bahia e seus Municípios.



Fonte: Prezi.com/território-de-identidade.

O estado da Bahia é composto por de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. A constituição dos Territórios de Identidade (TI) aconteceu a partir de 2007, pela Secretária de Cultura da Bahia (SecultBA), que utilizou de conceito da Superintendência de Estudos Econômicos (SEI), para o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) lastreados pelo conceito de Território como um espaço caracterizado por

critérios multidimensionais, tais como o meio ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política, instituições, dentre outros.

Neste contexto, a divisão territorial tem como objetivo identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões. Sua metodologia, segundo o governo do estado, foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. Destarte, na figura abaixo encontra-se o mapa dessa atual divisão territorial.

A divisão territorial está associada não somente aos espaços, mas também às relações sociais que são produzidas no mesmo. As manifestações materiais e imateriais, ligadas à cultura, os modos de ser e de viver, a geografia e etc.

CAPÍTULO IV

4. O FORMACAMPO COMO UM PROPULSOR: DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO À CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

"Um rio não deixa de ser um rio quando ele conflui com outro rio. Ele continua em sua essência. Essa é a grandeza da confluência"
(Antônio Bispo dos Santos - Nego Bispo).

Assim como os rios se encontram sem negar sua existência e suas particularidades, o FORMACAMPO emerge como um espaço de confluência entre saberes acadêmicos, práticos e populares, configurando-se como uma prática social que respeita as singularidades do campo e as integra em um fluxo contínuo de transformação. Essa confluência reflete a resistência e a criação coletiva, promovendo um diálogo que não dilui a essência das comunidades campesinas, mas as projeta como protagonistas na construção de políticas públicas educacionais. É nesse movimento dialético que a formação docente e a elaboração das diretrizes ganham significado político e filosófico, reafirmando a necessidade de uma educação que contemple tanto a especificidade do campo quanto a universalidade das lutas sociais.

No cerne da discussão a respeito do currículo e das Diretrizes de Educação, fazemos a inferência inicial de que na estrutura educacional das escolas do campo atualmente, existe um esforço para implementar um currículo que forme indivíduos conscientes das questões pertinentes ao campo e que reconheçam a realidade na qual estão inseridos.

Problematizar essa questão significa aprofundar o debate sobre qual modelo de escola pública é adequado para a classe trabalhadora, seja ela campesina ou urbana. Com o advento do capitalismo e a evolução da sociedade moderna, dividida em classes, a escola redefine seu papel nesse novo cenário político, econômico e social. Essa nova configuração institucional busca uniformizar a função da escola, embora, segundo Saviani (1994),

> a contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a

> sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas da elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (Saviani, p.159).

A discussão sobre o tipo de educação destinada às escolas do campo está inserida em um contexto de relações conflituosas a respeito de um currículo universal para a elite e um currículo profissionalizante para as camadas populares. Ao contextualizar essa discussão, observa-se que a Educação do Campo está situada nesse paradoxo quanto à sua função pedagógica: adotar ou não um currículo de cunho utilitarista na formação dos estudantes. Tal abordagem incluiria uma formação contextualizada no cotidiano e nas práticas relacionadas ao trabalho do campo.

Os educadores do ruralismo pedagógico defendem que o currículo das escolas do campo deve contrariar a ideia de um currículo universalista. O objetivo desse movimento era aproximar o conteúdo escolar da realidade do aluno, enfatizando um currículo relativista.

Tomando como pressupostos as considerações sobre o cotidiano escolar das escolas campesinas e a instauração de um currículo abrangente de conhecimentos universais, infere-se que a formação cidadã pode ocorrer de forma completa e adaptada ao contexto da comunidade local. Esse processo de humanização nas escolas do campo se desenvolve e se fortalece através do reconhecimento contínuo das identidades locais, contrastando com uma sociedade capitalista que frequentemente vê o campo como inferior à cidade.

Para Caldart (2004), a escola do campo não se diferencia das demais como um todo, mas, se propõe a realizar um trabalho

> reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem a luta por esta identidade e por um projeto de futuro (p. 66).

O diálogo inserido pela professora Caldart (2004) trata de uma formação educacional que tem como base ideais universais, todavia, resguardadas as ressalvas em torno da discussão de uma identidade para o homem do campo.

> a educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (p. 18).

Para Caldart (2004) o processo de construção das identidades dos sujeitos do campo diz respeito a busca por uma formação humana calcada nos sujeitos concretos neste caso em específico, da classe camponesa. Afinal, o sujeito concreto é como pensa Marx (2008, p. 258), “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”. Tratar de uma classe, não pode anular a universalidade do sujeito, tampouco do processo educacional.

Corroborando com o pensamento de Caldart (2004) de que a escola não deve se ausentar a sua função de formação integral do indivíduo, Zanella (2008) enfatiza que o processo de divisão de classes ultrapassa os limites da escola e que neste sentido o conhecimento deve favorecer as classes menos abastadas por que o papel da escola pública, num contexto de sociedade de classes, é o de elevar o grau intelectual das classes populares.

Não poderá deixar de ser uma escola pública, universal, laica, que dê conta das diferenças culturais, enfim, uma escola unitária e politécnica (Zanella, 2008, p.122). Neste sentido, para Zanella (2008) a diferenciação de classes presentes na escola é dada, mas diante da representação do que se quer idealizar como uma educação transformadora e emancipadora esta deve se desvincular dos determinantes ligados as classes sociais.

As diretrizes municipais de Educação do Campo emergem no complexo contexto educacional brasileiro marcado por desafios estruturais e pela busca constante por políticas educacionais que atendam às especificidades dos sujeitos do campo, apresentando-se como ferramenta fundamental para garantir uma educação de qualidade e equidade no campo. Anteriormente discutimos a respeito dos desafios históricos que a educação brasileira enfrentou e ainda

enfrenta, relacionados à desigualdade de acesso, permanência e qualidade da educação.

As diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, representaram um avanço ao reconhecer a importância de uma educação contextualizada e emancipatória para as populações do campo. No entanto, sua implementação enfrenta desafios devido à diversidade e complexidade das realidades locais. As diretrizes municipais desempenham um papel crucial ao permitir uma adaptação mais precisa e sensível às necessidades e contextos específicos de cada município. Como afirma Gimeno Sacristán "O currículo deve ser entendido como uma construção cultural e histórica que reflete as relações de poder e a ideologia dominante, mas que também pode ser um espaço de resistência e transformação social." (1998, p. 41)

Apesar dos desafios, as diretrizes municipais de Educação do Campo também oferecem diversas possibilidades. Elas permitem uma maior flexibilidade e autonomia para as escolas desenvolverem currículos que estejam mais alinhados às necessidades e interesses das comunidades rurais. Além disso, promovem a valorização da cultura e dos saberes locais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e emancipatória.

Silva (1999) corrobora com esta ideia dizendo que "Um currículo verdadeiramente democrático deve ser aquele que considera e valoriza as diversas culturas, histórias e experiências dos estudantes, promovendo assim uma educação mais inclusiva e equitativa" (p. 89). Em resumo, as diretrizes municipais de Educação do Campo desempenham um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade e equidade nas áreas rurais.

Ao reconhecer e valorizar as especificidades locais, essas diretrizes contribuem para a construção de uma escola mais democrática, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes e de suas comunidades. No entanto, é fundamental investir em pesquisas e políticas que fortaleçam a implementação e avaliação dessas diretrizes, garantindo que atinjam seu potencial máximo em benefício da educação rural.

Apple, M. W. (2006) destaca que "O currículo é um campo político e cultural onde se lutam batalhas ideológicas. Ele não é apenas um conjunto de

conhecimentos neutros, mas sim um campo de disputa onde diferentes grupos tentam impor suas visões de mundo" (p. 12). O currículo não se limita apenas aos conteúdos a serem ensinados; ele é uma ferramenta poderosa que molda a experiência educacional dos alunos e reflete as prioridades, valores e visões de mundo da sociedade.

As diretrizes municipais desempenham um papel fundamental na definição desse currículo, pois permitem que cada município adapte e personalize o currículo de acordo com suas próprias necessidades e realidades. Isso significa levar em consideração não apenas os aspectos acadêmicos, mas também os aspectos sociais, culturais e econômicos que influenciam a vida dos estudantes rurais.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer a importância do âmbito municipal na construção da educação. Os municípios desempenham um papel central na implementação das políticas educacionais, pois são responsáveis pela gestão das escolas e pela alocação de recursos. Portanto, as diretrizes municipais refletem não apenas as necessidades e realidades das comunidades rurais, mas também as políticas e prioridades locais.

As diretrizes municipais permitem uma abordagem mais sensível e inclusiva das peculiaridades dos territórios de identidade. Cada região possui suas próprias características geográficas, culturais, econômicas e sociais que influenciam a vida e a educação dos estudantes. Portanto, é essencial que o currículo leve em consideração essas peculiaridades e promova uma educação que seja relevante e significativa para

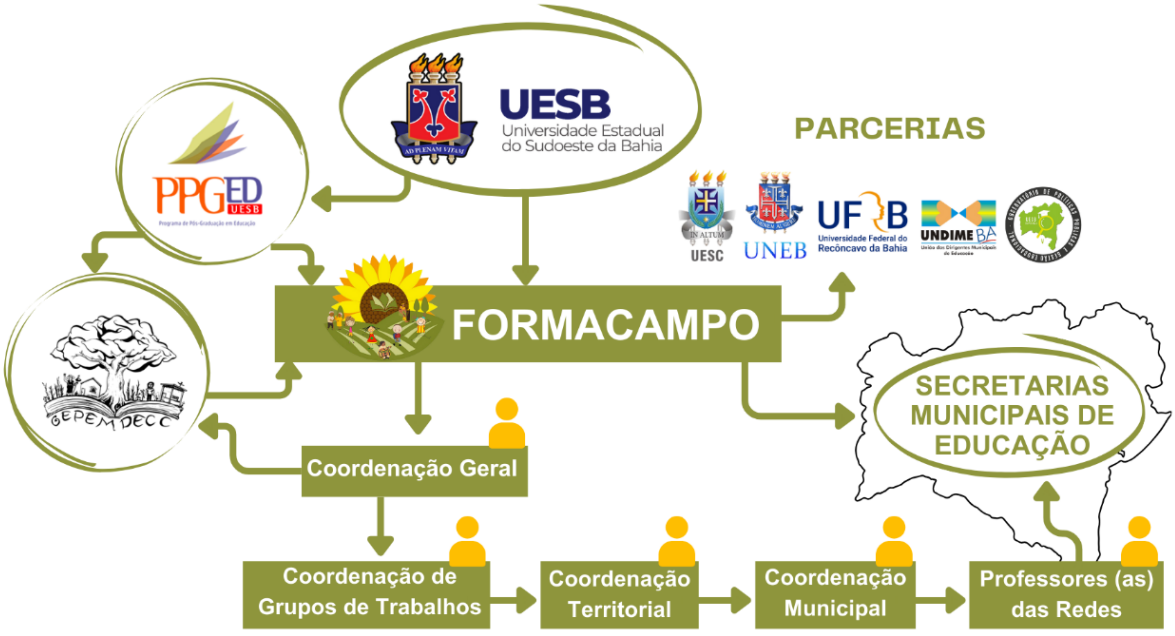
4.1 Organização do Trabalho do Formacampo

O Programa Formacampo teve origem em uma pesquisa intitulada “As políticas educacionais do PAR em escolas do campo na Bahia (2007-2022)”, conduzida pelo Gepemdecc/UESB. Os resultados desse estudo destacaram a carência de formação para os docentes que atuam nas áreas rurais. Em nível nacional, mais de 50% dos professores do campo ainda não possuem graduação, e mais de 80% não têm acesso a formações continuadas específicas sobre educação do campo nas redes municipais e estaduais.

O Programa se conecta ao projeto de pesquisa atual do Gepemdecc/UESB, que busca analisar o impacto das políticas educacionais do PAR na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas do campo situadas nos territórios de identidade abrangidos pela UESB. Para viabilizar as ações do programa, foi essencial reunir uma equipe de profissionais com formações em diversas áreas do conhecimento, visto que a proposta exige uma abordagem ampla sobre os fundamentos da educação básica no Brasil. Essa construção interdisciplinar é indispensável para alinhar as práticas educacionais às políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores.

A presença da universidade nesse contexto é, portanto, crucial. Ela desempenha um papel estratégico ao fomentar intervenções que contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica — incluindo educação infantil, ensino fundamental e médio — nos municípios localizados nos territórios de identidade da Bahia contemplados pelo programa. Essa inserção possibilita o desenvolvimento de ações formativas mais consistentes e voltadas às reais necessidades das comunidades do campo, fortalecendo a educação como ferramenta de transformação social.

Figura 6- Estrutura organizativa do Formacampo.



Fonte: Elaboração pelo própria (2024).

As atividades são realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem parte do programa, juntamente com integrantes do Grupo de estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC). Dessa forma, o Programa conta com a colaboração de pesquisadoras/es dos seguintes grupos de estudos e pesquisas: Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas e Educação – CEPECH/UESC e Observatório de Políticas Públicas e Gestão Educacional – OBSERVA/UESB. Salientamos que estes grupos de pesquisas e estudos possuem integrantes em vários municípios dos Territórios de Identidade mencionados, além de professoras/es da educação básica, militantes de movimentos sociais e bolsistas de extensão e de Iniciação Científica – IC de pesquisadores de outras instituições. Ainda vale mencionar que o Programa Formacampo busca o envolvimento das/os alunas/os matriculados em Programas de Pós-graduação em Educação da UESB, UNEB, UESC, UFRB e alunas/os da graduação, sendo estas/es orientadas/os pelas/os professoras/es que compõem a equipe executora.

A coordenadora geral do Formacampo ocupa uma posição de supervisão e articulação das ações do programa nos diversos territórios e municípios da Bahia, bem como internamente, junto ao grupo de execução do programa. Sua visão estratégica é essencial para propor, ouvir e dialogar acerca das ideias e desafios enfrentados no curso das ações. Os(as) Coordenadores(as) municipais do Formacampo representam o elo direto entre o programa e as realidades locais, sendo peças fundamentais no desenvolvimento das ações como realização de atividades, acompanhamento das formações e mobilização para construção dos documentos como é o caso dos Projetos Políticos Pedagógicos, das Diretrizes Municipais e da Matriz Curricular em cada município assim como trazendo dados para as pesquisas desenvolvidas pelo programa.

Os (as) Coordenadores(as) do grupo de orientação para a elaboração/reelaboração das Diretrizes contribuem com uma abordagem técnica e metodológica, sendo responsáveis por apoiar, formar e direcionar o processo de construção das DMEC, o que os posiciona como importantes fontes para análise dos avanços e dificuldades enfrentados durante esse

processo. Por fim, o(a) presidente(a) do Conselho Municipal de Educação desempenha um papel determinante na validação e formalização das diretrizes, representando a instância máxima de deliberação educacional no município. Sua participação é crucial para compreender os desafios políticos e institucionais envolvidos na implementação das políticas educacionais.

Esses níveis de colaboração trabalham de forma integrada com as Secretarias Municipais de Educação e os professores das redes escolares, promovendo uma interação entre as políticas educacionais e a prática pedagógica. Assim sendo, o Formacampo apresenta como objetivo geral: Contribuir para a formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos territórios de identidade da Bahia. A partir desses objetivos, o Formacampo realiza a Formação de educadores e educadoras do campo dos municípios interessados de forma semipresencial.

Os objetivos específicos foram:

> I- Realizar uma parceria com a Undime, para que esta instituição possa contribuir por meio realização da adesão das redes municipais, bem como a disponibilização de canais de divulgação e realização das ações do Programa Formacampo;
> II- Realizar um mapeamento em documentos oficiais, bem como em teses, dissertações e TCCs de integrantes do Gepemdecc, sobre as demandas apresentadas na formação continuada de docentes da educação básica na educação do campo;
> III- Construir e desenvolver projetos de intervenção de curto e médio prazo nos municípios dos territórios de identidade atendidos, tomando-se como objeto as demandas identificadas durante o mapeamento e em pesquisa diagnóstica;
> IV- Estimular o desenvolvimento de ações para formação continuada que tenham como principal elemento a cooperação entre Undime/municípios, municípios/municípios e municípios/Estado;
> V- Oportunizar aos profissionais da educação básica, alunos dos cursos de graduação e Pós-graduação da UESB e da UESC, vivência relacionada à educação do campo, por meio da oportunidade de aplicar na prática conhecimentos advindos de discussões da estrutura curricular dos cursos os quais são oriundos, objetivando a integração ensino, pesquisa e extensão;
> VI- Organizar uma Comitê Gestor responsável pelo monitoramento e avaliação do desenvolvimento e implantação das ações do Programa Formacampo, a qual deverá ser composta de membros da equipe executora, professores das licenciaturas da UESB que demonstrarem interesse, bem como representantes dos/as professores/as do campo e das secretarias de educação atendidas pelo Programa;
> VII- Estabelecer um diálogo constante entre equipe executora do Formacampo e os representantes da Undime e dos municípios, a fim de garantir a continuidade das ações;
> VIII- Realizar Seminário Estadual de Educação do Campo para discutir sobre as diversas políticas e práticas pedagógicas da

> educação do campo evidenciadas nas pesquisas e ações extensionistas;
> IX- Oportunizar a participação/mobilidade de alunos (as) da graduação e pós-graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão organizadas pelo programa Formacampo;
> X- Oferta de uma disciplina optativa para oferta na pós-graduação (PPGED/UESB) com a temática da Educação do Campo, na qual haverá disponibilização de 20 vagas para alunos especiais, visando atender os possíveis interessados que participarem das ações do Programa Formacampo nos municípios atendidos;
> XI- Contribuir com a construção do Projeto Político Pedagógico dos municípios parceiros a partir das formações realizadas.
> Contribuir com a construção das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) nos municípios dos territórios de identidade que participaram do programa em 2021 (Santos, 2023).

Segundo o relatório Técnico do Programa, publicado pela Coordenadora Arlete Ramos dos Santos em 2023, mas referente ao ano de 2022, os objetivos propostos pelo Programa Formacampo foram plenamente alcançados, apoiados em um referencial teórico fundamentado em autores críticos e nas produções acadêmicas de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação da UESB e UESC.

As etapas de desenvolvimento do Programa ao longo de 2022 foram organizadas da seguinte maneira:

> **1ª etapa:** Organização do Programa e sensibilização dos municípios. Este momento visou a formalização do programa entre a UESB/UESC/Undime, e entre Undime/municípios, e também a organização de uma pesquisa diagnóstica das reais demandas que devem de forma científica compor o programa.
> **2ª etapa:** Realização da pesquisa por meio de um questionário do Google forms que foi enviado para todos os municípios a fim de que os professores que fizeram a formação respondessem como meio de confirmação da inscrição. Assim, na primeira etapa a pesquisa constituiu-se o alicerce para a consolidação do Programa. Para tanto, algumas dissertações e TCCs de alunos egressos e/ou em curso do PPGED/UESB e do PPGE/UESC e de cursos de graduação da UESB e da UESC, que fazem parte do Gepemdecc, podem ser considerados estruturantes para a construção do mesmo. Pois são pesquisas que discutem as políticas educacionais para o campo, realizadas por integrantes do referido grupo, tendo como lócus os municípios que serão atendidos no Formacampo;
> **3ª etapa:** Criação de uma identidade para o Programa por meio a realização do 3º Encontro Estadual de Formação de professores na Educação do Campo - UESB, no qual foram convidados os gestores municipais, os profissionais da educação básica e demais interessados na educação do campo, dos diferentes territórios de identidade contemplados no Programa Formacampo, a fim de sensibilizá-los para a participação no Programa, e para indicar quais as possíveis demandas de formação dos professores do campo. Este Encontro aconteceu de forma presencial, no qual foram discutidos os fundamentos da Educação do Campo;

> **4 ª etapa:** Nessa etapa, o Gepemdecc e demais grupos colaboradores realizaram a Formação de educadores do campo nos municípios interessados por meio da TV Undime. As formções foram compostas de cursos de extensão online, sendo 40% de forma síncroma e 60% assincrona, certificados pela PROEX/UESB, com carga horária total de online de 120 horas. As atividades assíncronas em 2022 correspondem a um total de 80 horas e aconteceram apenas nos municípios que fazem parte dos seguintes territórios de identidade: Bacia do Paramirim, Chapada Diamantina, Baixo Sul, Costa do Descobrimento, Piemonte, Extremo Sul, Recôncavo, Bacia do Jacuípe, Portal do Sertão, Irecê. Os conteúdos das formações foram direcionados para a elaboração do PPP das escolas do campo das redes municipais e para a elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC), desde que seja para atender professores e gestores que trabalham com alunos do campo;
> **5ª Etapa:** Realização de disciplina optativa no PPGED/UESB, com a temática da educação do campo;
> **6ª Etapa:** Realização do 4o Encontro Estadual de Formação de professores na Educação do Campo, de forma presencial, no município de Bom Jesus da Lapa para socializar as experiências adquiridas e os resultados apresentados com as formações;
> **7ª Etapa:** Avaliação e monitoramento
> **8ª Etapa:** Apresentação de relatórios na Pró-Reitoria de Extensão da UESB (Santos, 2023).

Nota-se que anterior ao início do processo de orientação para elaboração das diretrizes, houveram formações para que os envolvidos pudessem compreender a priori o debate acerca da educação do campo, das políticas públicas e dos documentos pertinentes a esta modalidade. Afinal, nem todos os educadores, conselheiros e membros da sociedade civil e movimentos sociais estavam familiarizados com o trâmite das chamadas políticas públicas.

Algo parecido com o que fora exposto no capítulo II, por meio da figura 4 sobre o ciclo das políticas públicas, foi trabalhado e aqui daremos conta de apresentar de que modo seguiu-se com o trabalho inspirado neste mesmo ciclo. Lembrando com muita cautela que não se trata de apresentar o ciclo da elaboração e implementação da política (Diretrizes), mas o ciclo do processo de orientação-elaboração, afinal, a implementação de uma política como esta requer tempo após sua escrita para que haja de fato a oportunidade de implementa-la e avaliar tal implementação. Qualquer tentativa de avaliar agora a implementação das diretrizes seria no mínimo um erro crasso em se tratando de política pública.

Figura 7- Ciclo de Elaboração das DMEC.



Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2024).

A formulação das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) em municípios baianos segue uma lógica processual que dialoga com o ciclo das políticas públicas, mas incorpora especificidades próprias dos territórios camponeses e dos sujeitos coletivos que os compõem. O processo tem início com a pesquisa do PAR (Plano de Ações Articuladas) e dos trabalhos de mestrandos da Linha de Políticas Públicas educacionais (linha 1) do Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd), realizada com o intuito de identificar lacunas na atenção à educação do campo nas redes municipais. Trata-se de uma etapa diagnóstica, equivalente à identificação do problema, como propõe Dye (2009), pois permite reconhecer a ausência de políticas públicas voltadas a essa modalidade educacional, evidenciando a necessidade de construção de diretrizes específicas.

Com o problema evidenciado, por estas e tantas outras fontes que escancararam o déficit formativo de professores e professoras do campo, bem como de Diretrizes nos seus respectivos Municípios, dá-se início à elaboração de um projeto de extensão[22], em parceria com universidades públicas, movimentos sociais e secretarias municipais de educação como já fora exposto.

Essa fase representa a formação da agenda, conforme descrita por Kingdon (2003), pois consolida o tema da educação do campo como pauta pública a ser enfrentada de maneira colaborativa e planejada. O projeto de extensão é o dispositivo que articula institucionalmente os diferentes sujeitos envolvidos, garantindo a mediação entre conhecimento acadêmico e saberes populares, e estabelecendo um compromisso político com o território.

Logo após, avança-se para a formação dos Grupos de Trabalho (GTs), compostos por educadores, conselheiros, gestores públicos, membros dos movimentos sociais e representantes da universidade. Esses grupos são responsáveis pela formulação da política, momento em que os princípios da educação do campo se transformam em conteúdos normativos e pedagógicos das DMEC.

Trata-se de uma construção coletiva, participativa e crítica, que exige negociação entre interesses, escuta ativa e a articulação entre diferentes visões de mundo. É nessa etapa que o diálogo entre marcos legais nacionais e experiências locais camponesas se dá de forma mais concreta e transformadora.

A etapa seguinte é dedicada à orientação e escrita das DMEC. As contribuições do GT são sistematizadas em um documento, elaborado com o acompanhamento da equipe extensionista. Essa escrita é orientada por princípios da educação do campo, como a valorização dos saberes territoriais, a pedagogia da alternância e o protagonismo das comunidades camponesas

Em paralelo à escrita, realiza-se encontros e reuniões com os envolvidos para a escuta acerca bem como a pesquisa acerca do processo de elaboração das DMEC, que cumpre a função de monitoramento e avaliação do processo. O Formacampo, acompanham de forma sistemática os diferentes momentos do ciclo, registrando os avanços, os desafios e os sentidos atribuídos pelos

[22] Este Projeto de extensão posteriormente e rapidamente se tornará um Programa de Extensão.

participantes. A avaliação aqui é formativa e dialógica, pois não se limita a medir resultados, mas busca compreender os efeitos da política em sua dimensão processual, educativa e política. Esse monitoramento contínuo assegura a legitimidade da política e retroalimenta o próprio ciclo com elementos para seu aprimoramento.

Por fim, o ciclo se encerra com a produção do relatório final, elaborado coletivamente pelo Formacampo em articulação com os sujeitos envolvidos no processo bem como com a elaboração das DMEC. Diferente de uma simples finalização, o relatório[23] tem caráter político e pedagógico: apresenta os fundamentos teóricos, as metodologias utilizadas, os sujeitos envolvidos, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas.

Junto a esta elaboração dá-se também a formação geral (teórico-prática) dos educadores e educadoras cursistas que paralelo a isso estão sendo formados para aperfeiçoar suas práticas em sala de aula e no cotidiano escolar.

A formação geral é composta de curso de extensão de 160h, certificados pela PROEX/UESB, constituídos de encontros remotos por meio de lives no YouTube e atividades orientadas pelos chamados “cadernos temáticos” que são apostilas com textos que subsidiam as reflexões e discussões da temática proposta. As atividades síncronas foram realizadas por meio de lives coletivas, enquanto as atividades assíncronas foram desenvolvidas por meio de tarefas previamente enviadas aos cursistas pelos formadores e Coordenadores territoriais. O cronograma de atividades do Formacampo em 2022 foi como apresenta o quadro abaixo:

Quadro 5 - Programação do Formacampo para 2022.

CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
• **12/05 Live explicativa sobre o Programa - 14h00** • **13 e 14/07**	• Esclarecimentos sobre o funcionamento da formação; • Convite para os representantes das instituições, secretários e os professores	• TV Undime • Presencial – na UESB, campus Vitória da Conquista	• Participação dos secretários de educação Participação dos secretários de educação, representantes das insituições,

[23] Os relatórios de cada ano pode ser encontrado no site do Formacampo e do GEPEMDECC>

• **3º Encontro territorial de Educação do Campo** • **14h00 - Abertura oficial** • **15h00 - Conferência de abertura (2h00)** • **Fundamentos da Educação do Campo**	• Atividade síncrona: • Discussão sobre os principais marcos teóricos e legais da Educação do Campo • Estudos assíncronos: • Textos sobre a Educação do campo		educadores/as de todos os territórios de identidade em momento coletivo
• **30/06 14h00 Mesa Redonda (3h00)** • **O Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes municipais para as em Escolas do Campo Convidados: A definir**	• Estudos síncronos: ✓ Discussão sobre o PPP nas escolas do Campo e as Diretrizes Municipais de Educação do Campo • Estudos assíncronos: ✓ Estudos de textos sobre PPP e realização do diagnóstico da realidade escolar (envio por e-mail para a equipe pedagógica das redes municipais)	• TV Undime	• Participação dos educadores/as de todos os territórios de identidade em momento coletivo
• **29/07 – Oficina coletiva sobre tecnologia e educação do campo (3h00)** • **Matutino e vespertino 26/08** **- Realização de Minicursos - (3h00) Ministrantes: a definir**	• 8h00 Oficina Tecnologia e educação do campo; • 14h00 Oficina Tecnologia e educação do campo; • Os minicursos terão 3 horas síncronas ✓ 8h00 Educação infantil no campo no PPP; ✓ 8h00 Letramento e educação do campo no PPP; Educação do Campo e Diversidade no PPP;	• TV Undime para realização dos minicursos, cujas inscrições devem ser organizadas com antecedência pelos coordenadores territoriais e municipais; • Os minicursos deverão abordar a importância que	• Participação do grupo

	✓ 14h00 – A EJA no PPP da escola do campo; ✓ 14h00 O papel da gestão escolar na construção do PPP; ✓ Tempo assíncrono: Estudos dos textos para os minicursos, os quais devem ser enviados com antecedência aos Coordenadores territoriais pelos formadores;	cada temática tem na composição/implementação do PPP.	
• **28/09 14h00 Palestra: O currículo e a educação do campo no PPP (2h00 min)** • **Palestrante: a definir 30/09 Minicursos (3h00) – matutino e vespertino Ministrantes: a definir**	• Tempo síncrono: Apresentação sobre a educação do campo e a BNCC, com destaque para a agroecologia ✓8h00 Educação indígenas (BNCC/PPP); ✓8h00 Educação dos quilombolas (BNCC/PPP); ✓8h00 Educação para os ribeirinhos (BNCC/PPP); ✓14h00- Educação no MST e EFAs (BNCC/PPP); ✓14h00 Classes multisseriadas (BNCC/PPP); ✓14h00 O PPP e o papel dos gestores ✓14h00 – Como estruturar as DMEC? • Tempo assíncronos: Textos enviados com antecedência sobre os diversos sujeitos do campo.	• TV Undime • Grupos divididos com antecedência pelos Coordenadores territoriais com auxílio dos Coordenadores municipais	• Atividade coletiva • Encaminhamentos aos gestores para o tempo assíncrono, os quais devem enviar com antecedência para os formadores: • Elementos para a construção do PPP da escola: 1- Identificação da unidade escolar (aspectos históricos, marcos legais, organização do espaço físico, público alvo, etc; 2- Objetivos gerais e específicos; 3- Marco situacional – diagnóstico da realidade;

			4- Marco conceitual (currículo, formação, etc) Sobre as DMEC: Estruturação das DMEC
• **27/10 – 14h00** ✓ **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo (2h00)** ✓ **Palestrante: Dra Edna Moreira (UNEB)** • **28/10 Matutino e vespertino** ✓ **Minicursos (3h00)**	• Tempo síncrono • Palestra sobre a organização pedagógica nas escolas do campo Continuidade das discussões sobre o PPP nos minicursos (2h00): ✓ 8h00 Matemática e educação do campo no PPP; ✓ 8h00 Relações étnicoraciais no PPP da escola do campo; ✓ 14h00 Educação ambiental e agroecologia no PPP da escola do campo; ✓ 14h00 As ciências humanas no PPP da escola do campo. ✓ 14h00 A gestão na educação do campo • Tempo assíncronos: ✓ Textos enviados com antecedência sobre as diversas temáticas a serem tratadas para os Coordenadores territoriais e municipais	• TV Undim	• Participação coletiva • Participação nos grupos
• **25/11** ✓ **4h00 - Exposição dialogada (3h00):**	• Tempo síncrono: ✓ Continuidade dos trabalhos nos minicursos para análises dos itens do PPP enviados tendo como parâmetro a divisão dos grupos no encontro anterior.	• TV Undime • Os formadores deverão fazer uma análise dialogada sobre os materiais dos PPPs e DMEC enviados	• Observar o desempenho do trabalho dos grupos • Os gestores deverão enviar dois dias antes as

	✓ Escolha das representações dos grupos para a socialização das experiências. • Tempo assíncrono: ✓ Finalização dos PPPs e DMEC envio para os formadores.		seguintes partes que faltam do PPP que devem ter sido construídas com antecedência 1- Marco Operacional – Metas, plano de ação, organização curricular; 2- Avaliação.
• **12 e 13/12** ✓ **4º Encontro territorial de Educação do Campo** ✓ **Socialização das experiências 20 minutos para cada grupo**	• Cada grupo de formadores deve selecionar um educador para relatar as experiências do seu grupo. • Todas as fases de construção do PPP devem ser registradas nas escolas para que sejam apresentadas nesse momento.	• Presencial, município de Bom Jesus da Lapa (Semed)	• Atividade coletiva • Os gestores deverão enviar versão final do PPP e DMEC, bem como apresentá-lo ao CME.

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir dos dados do relatório Técnico do Formacampo (2023).

O conteúdo da formação é direcionado para a elaboração/reelaboração do PPP das escolas do campo das redes municipais; elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC), elaboração/reelaboração de Resolução que institui as DMEC, e uma gama de outros conteúdos diversificado por meio de Frentes de Trabalho (minicursos) que são subgrupos para atender professoras/es e gestores que trabalham com alunos do campo. As Frentes de trabalho (minicursos) compreendem uma carga-horária de 40 horas adicionais. São elas:

Quadro 6 - Temáticas das Frentes de Trabalho em 2023.

TEMÁTICAS DAS FRENTES DE TRABALHOS (MINICURSOS) EM 2023 PELO FORMACAMPO	Nº de Inscritos
Relações Étnicos-Raciais	725
Comunidades Quilombolas e a Educação do Campo	599

Letramento para Anos finais do Ensino Fundamental	897
Ensino Médio e Educação do Campo	431
Financiamento e Educação do Campo	512
Educação de Jovens e Adultos no/do Campo	928
Fortalecendo a Construção da Identidade do Estudante do Campo	773
Do Letramento ao Multiletramento Digital	725
Classes Multisseriadas / Multianos / Multietapas	1.123
Políticas Educacionais e Gestão das Escolas do Campo	905
Educação Infantil do/no Campo	1.489
Educação Especial e Inclusiva do/no Campo	1.425
TOTAL	10.532

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir de dados da pesquisa (2023/2024).

O Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo – Formacampo, no intuito de incentivar através da formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas que atendem aos estudantes do campo, lança para os municípios pertencentes aos Territórios de Identidade na Bahia, por meio do termo de adesão, uma proposta de construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC, com participação e envolvimento de todas/os que fazem parte da comunidade local e escolar, dentre eles, os Coordenadores municipais, professores e gestores, os conselhos municipais de educação, movimentos sociais e representantes da sociedade civil numa ação política-democrática

O Formacampo tem sua primeira Edição em 2021. Em 2022, o programa Formacampo teve como propósito ampliar a participação de outros educadores em suas atividades. Para alcançar esse objetivo, promoveu a articulação com os Conselhos Municipais de Educação, incentivando sua adesão ao programa. Junto aos encontros de formação continuada, o Formacampo ofereceu orientação para a elaboração/reelaboração e revisão dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e incentivou o desenvolvimento das Diretrizes Municipais Curriculares (DMEC).

Essas ações foram direcionadas aos municípios que participaram da primeira edição do programa, em 2021, e que já haviam construído seus PPPs,

dando continuidade ao trabalho em 2022. O quadro seguinte espelha este relatório quando à divisão dos grupos de trabalho em 2022.

Quadro 7 - Divisão de grupos de trabalho do Formacampo em 2022.

GRUPO 1	Municípios de 07 Territórios de Identidade que participaram do Formacampo em 2021, e que continuam participando em 2022 com o objetivo de elaborar as Diretrizes Municipais da Educação do/no Campo - DMEC;
Grupo 2	Municípios de 10 Territórios de Identidade que entraram para o Programa Formacampo no ano de 2022 com o propósito de elaborar o Projeto Político Pedagógico – PPP;
Grupo 3	Demais municípios concentrados nos Territórios de Identidade que estão participando do Formacampo apenas por meio das atividades síncronas.

Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2023).

No processo de elaboração/reelaboração das diretrizes para as escolas do campo, participaram 59 municípios distribuídos por sete Territórios de Identidade, a saber: Sudoeste Baiano, Vale do Jequiriçá, Velho Chico, Médio Sudoeste, Litoral Sul, Médio Rio de Contas e Sertão Produtivo. A iniciativa foi voltada para gestores escolares, Coordenadores municipais, professores, conselheiros e membros das comissões ou comitês envolvidos na construção ou revisão do Documento das Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC).

O quadro 6 mostra a relação de adesões ocorridas em 2022:

Quadro 8 - Adesão dos Municípios e Cursistas inscritos em 2022.

Território de Identidade	**Termo de Adesão**	**Inscritos**	**Nº DE CURSISTAS**			
			Coordenador Municipal	Conselho Municipal	Membros dos Conselhos	Total de Inscritos
Sudoeste Baiano	Aracatú, Belo Campo, Caetanos, Cândido Sales, Cordeiros, Encruzilhada, Jacarací, Licínio de	10	10	06	04	20

	Almeida, Porções, Tremendal					
Vale do Jequiriçá	Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra	14	14	11	04	29
Velho Chico	Bom Jesus da Lapa, Ibotirama,Paratinga , Serra do Ramalho, Sítio do Mato	06	06	01	04	11
Médio Sudoeste	Firmino Alves, Iguaí, Itambé Itapetinga, Itarantim	05	05	02	02	09
Litoral Sul	Barro Preto, Canavieiras, Ilhéus, Itabuna, Santa Luzia, São José da Vitória, Uma	07	07	08	04	19
Médio Rio de Contas	Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Gongogí, Ibirataia, Ipiaú, Jequié, Manoel Vitorino, Nova Ibiá	10	11	11	04	26
Sertão Produtivo	Guanambi, Iuiu, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Sebastião Laranjeiras, Sítio do Mato	07	07	03	04	14

Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2023).

A partir deste quantitativo de municípios participantes e de cursistas inscritos para a formação, o programa trabalhou com orientação de gestores escolares, Coordenadores municipais, professores, conselheiros e membros das comissões/comitês no processo de construção ou até mesmo (re) elaboração das DMEC, apresentando eixos estruturantes como sugestão e subsídios No quadro abaixo consta a relação e municípios e o respectivo status do trabalho com as diretrizes nos respectivos anos de 2022 e 2023:

Quadro 9 - Quantitativo de adesões ao Formacampo em 2022.

MUNICÍPIOS QUE ELABORARAM/REELABORARAM AS DMEC			
2022		2023	
Diretrizes	Municípios	Diretrizes	Municípios

Construídas	19	Construídas	59
		Reelaboradas	07
Em Construção	22	Revisadas	08
		Em construção	02
Ainda não elaboradas	04	Ainda não elaboradas	01
Não realizadas	14	Em construção	01
		Não realizadas	26
Total de municípios	59	**Total de municípios**	105

Fonte: Brito (2024).

O Quadro 7 revela uma evolução significativa no processo de elaboração/reelaboração e implementação das Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC) entre os anos de 2022 e 2023, com destaque para o crescimento no número de municípios participantes e o avanço nas diferentes etapas de desenvolvimento dessas diretrizes. Em 2022, o programa envolveu 59 municípios, dos quais 19 haviam concluído a construção das DMEC, enquanto 22 ainda estavam em processo de construção e 4 ainda não haviam iniciado a elaboração/reelaboração. 14 municípios não realizaram nenhuma ação relacionada às DMEC naquele ano. Essa configuração inicial sugere que, apesar da adesão ao programa, muitos municípios enfrentaram desafios significativos em termos de estruturação, recursos e apoio, refletindo as desigualdades regionais e as dificuldades próprias do contexto educacional do campo.

Já em 2023, o número de municípios que aderiram ao programa aumentou consideravelmente, alcançando 105 municípios, o que representa uma expansão significativa do alcance do Formacampo. Desses, 59 municípios haviam concluído a construção das DMEC, um número expressivamente superior ao de 2022. 7 municípios haviam reelaborado suas diretrizes, e 8 revisaram as suas, evidenciando uma dinâmica de aperfeiçoamento contínuo, à medida que as diretrizes eram aplicadas e avaliadas nas realidades locais. Essa revisão e reelaboração são indicativos de um processo reflexivo, no qual as comunidades educacionais buscam ajustar e aprimorar as diretrizes para torná-las mais adequadas às necessidades e especificidades dos territórios. O número de municípios em processo de construção reduziu-se significativamente,

passando de 22 para 2, e a quantidade de municípios que ainda não haviam iniciado as DMEC diminuiu para 1, apontando um progresso considerável no engajamento com o programa. Contudo, é importante notar que, apesar desse avanço, ainda havia 26 municípios que não realizaram as DMEC em 2023, o que representa um desafio persistente que exige atenção. Esse aumento no número de municípios que não realizaram as diretrizes, comparado aos 14 de 2022, pode refletir uma diversidade de fatores, como dificuldades financeiras, falta de capacitação local ou problemas de articulação entre os gestores municipais e o governo federal.

A adesão crescente ao Formacampo e o aumento de municípios que passaram a concluir ou revisar as DMEC indicam que o programa obteve êxito ao longo dos anos de 2022 e 2023 alcançando seus objetivos de elevar a quantidade de municípios com diretrizes municipais de educação do campo e com formação adequada aos gestores e educadores destas respectivas localidades.

A formulação das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) nos municípios baianos segue uma lógica processual inspirada no ciclo das políticas públicas, mas com adaptações que consideram as singularidades dos territórios camponeses e seus sujeitos coletivos.

CAPÍTULO V

5. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O BRASIL, A BAHIA E MUNICÍPIOS BAIANOS

Neste capítulo, busca-se construir uma análise abrangente e detalhada sobre o panorama da Educação do Campo no Brasil, no Estado da Bahia e em alguns municípios baianos, estabelecendo conexões entre as dinâmicas nacionais, estaduais e locais. A estrutura deste capítulo foi concebida de forma a oferecer ao leitor um entendimento gradual e integrado sobre os desafios e avanços relacionados à formulação e implementação das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC). A abordagem proposta reflete a complexidade intrínseca desse campo de estudo, que está imerso em tensões históricas, sociais e políticas, mas também se apresenta como um espaço de luta e resistência.

Inicialmente, é traçado um panorama nacional que contempla dados que evidenciam as peculiaridades do campo em comparação às áreas urbanas. Este segmento tem como objetivo destacar como a população campesina, tem enfrentado transformações profundas ao longo das últimas décadas, como a migração para centros urbanos, a redução de oportunidades educacionais no campo e as dificuldades de manutenção de práticas culturais e produtivas campesinas. Esses aspectos são essenciais para contextualizar as políticas educacionais destinadas ao campo em nível nacional, pois revelam as disparidades regionais e os desafios para a construção de uma educação que dialogue com as especificidades dos sujeitos que vivem e resistem nesses territórios.

Posteriormente, o capítulo se debruça sobre o estado da Bahia, marcado por sua diversidade geográfica, cultural e social, mas também por intensas desigualdades históricas. Este recorte é crucial, pois permite observar como as diretrizes nacionais e as políticas públicas mais amplas se desdobram em um território com características tão singulares. A Bahia, sendo o estado com a maior população rural do Brasil, carrega consigo uma responsabilidade especial no que diz respeito à implementação de políticas educacionais voltadas ao campo, e isso se reflete na atuação dos conselhos municipais, gestores

escolares e comunidades locais na construção das DMEC. Assim, este capítulo investiga como a Bahia tem enfrentado os desafios impostos pela ausência de políticas públicas efetivas e como as experiências locais têm sido fundamentais para a criação de alternativas pedagógicas que respeitem as identidades e as culturas do campo.

Por fim, o capítulo apresenta uma análise detalhada em nível municipal, onde se concentra a execução das políticas públicas e a construção efetiva das Diretrizes Municipais de Educação do Campo. Essa abordagem permite revelar as contradições e os tensionamentos que emergem no cotidiano da formulação e implementação dessas diretrizes. É nos municípios que a realidade concreta do campo se materializa, com suas especificidades geográficas, culturais, sociais e econômicas.

A inclusão desse capítulo nesta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a Educação do Campo em múltiplas escalas, desde o macro, que abrange o contexto nacional, até o micro, que foca nos municípios baianos. Essa abordagem dialética é essencial para problematizar as Diretrizes Municipais de Educação do Campo como um instrumento político e pedagógico que carrega em si tanto possibilidades emancipadoras quanto contradições que precisam ser analisadas à luz das condições históricas e materiais em que se encontram os sujeitos do campo. Assim, este capítulo não apenas apresenta dados e análises, mas também busca instigar reflexões críticas sobre o papel da educação na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, reconhecendo a centralidade da memória e da identidade campesina na construção de políticas públicas que representem, de fato, os interesses e as demandas das populações do campo.

5.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO NACIONAL

Em se tratando do enfrentamento das disparidades educacionais no campo é conveniente estabelecer um pouco do cenário em que se encontra o campesinato e os aspectos sociais, econômicos e demográficos ao seu respeito, bem como da Educação do Campo a partir do que apontam os dados oficiais, entre eles do Banco Mundial e do Censo Escolar de 2023.

Nas últimas duas décadas, o Brasil experimentou uma redução significativa em sua população campesina, com uma queda de 33,8% entre 2000 e 2022, quase o dobro da média mundial de 19,2%, segundo o Banco Mundial.

Este fenômeno de êxodo rural, embora global, manifesta-se com particular intensidade no Brasil devido a sua fase de industrialização acelerada entre as décadas de 1950 e 1980, que atraiu uma grande parte da população campesina para as cidades. Inicialmente, 65% dos brasileiros viviam no campo; até 2022, esse número despencou para apenas 12,4%, um contraste marcante com países como Alemanha, França e Estados Unidos, onde as taxas de população do campo são significativamente mais altas.

Gerson Teixeira, engenheiro agrônomo e diretor da Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra), aponta que o êxodo rural impõe desafios críticos tanto para a sustentabilidade das áreas campesinas quanto urbanas. A migração sem precedentes, aliada à falta de políticas públicas adequadas de moradia, saúde e educação, tem culminado em severas crises urbanas.

Essa transformação demográfica tem implicações diretas na Educação do Campo, com escolas rurais frequentemente recebendo menos atenção e recursos, perpetuando assim as desigualdades educacionais. A persistente marginalização dos sujeitos do campo evidencia a necessidade urgente de políticas educacionais que não apenas combatam o abandono escolar, mas também fortaleçam as comunidades rurais como espaços de desenvolvimento sustentável.

A seguir, apresentamos uma tabela que sintetiza a evolução da participação da população campesina na população total de vários países e regiões entre os anos de 2000 e 2022. Estes dados, obtidos de fontes internacionais confiáveis, oferecem uma visão comparativa essencial para entender as transformações demográficas que impactam diretamente as políticas de Educação do Campo e as condições socioeconômicas das áreas rurais[24].

[24] Os termos “Rural” e “Áreas Rurais” tendem a aparecer no texto em virtude de sua menção a priori pelos dados coletados e pelos autores mencionados. Considerando que há gráficos e tabelas, bem como citações que assim se referem ao campo e às comunidades campesinas e afim de preservar a integridade conceitual do que fora adotado pelos autores citados e pelos dados referenciados, optamos por preservar tais termos no texto. Todavia, sempre que possível, a pesquisa retomará o uso do termo “campo” e “comunidades campesinas” em sua discussão.

Tabela 1 - Participação da População Rural na População Total (%) – (2000 e 2022).

COUNTRY NAME	2000	2022	VARIAÇÃO
Brazil	18,8	12,4	-33,8%
Argentina	10,9	7,7	-29,5%
OECD members	24,4	18,5	-24,0%
France	24,1	18,5	-23,4%
Spain	23,7	18,7	-21,2%
United States	20,9	16,9	-19,2%
India	72,3	64,1	-11,3%
Germany	25,0	22,4	-10,7%
Ukraine	32,9	30,1	-8,4%
Russian Federation	26,7	24,9	-6,7%
World	53,3	43,1	-19,2%

Fonte: Elaboração por Gerson Teixeira (Abra) a partir de dados do Banco Mundial e adaptado pelo próprio autor.

A tabela destaca não apenas o cenário brasileiro, mas também um panorama comparativo detalhado da participação da população do campo na população total entre os anos de 2000 e 2022 junto a outros países e conglomerados econômicos importantes. Observando esta tabela, fica evidente que a redução da população campesina é uma tendência global, com nuances regionais significativas que refletem diferentes políticas, economias e fases de desenvolvimento.

No Brasil, a redução foi de 18,8% para 12,4%, uma diminuição de 33,8%. Esse índice é bastante significativo, sendo quase o dobro da média mundial, que passou de 53,3% para 43,1% no mesmo período, uma redução de 19,2%. Esta taxa elevada de redução no Brasil sugere um processo de urbanização acelerado e implica desafios profundos, tanto para a sustentabilidade das áreas rurais quanto urbanas.

A Argentina, por exemplo, apresentou uma redução de 29,5% na população do campo, o que também é uma taxa considerável. Comparando com os membros da OCDE, que incluem nações desenvolvidas, a média de redução foi de 24%. Especificamente, países europeus como França e Espanha registraram

reduções de 23,4% e 21,2%, respectivamente. Estes números indicam uma tendência geral de urbanização, embora a uma velocidade mais controlada em comparação ao Brasil.

Olhando para países como a Índia e a Alemanha, observamos contrastes ainda maiores. Na Índia, a população campesina reduziu-se em apenas 11,3%, mantendo ainda uma grande porcentagem de sua população no campo. A Alemanha apresentou uma das menores taxas de redução, com 10,7%, refletindo uma estabilidade na distribuição da população campesina em comparação com a urbana. Estas diferenças ressaltam a variedade de contextos econômicos e sociais que influenciam diretamente as dinâmicas de migração rural. Estes dados são cruciais para entender como as transformações na distribuição da população impactam as políticas públicas, especialmente as educacionais. No Brasil, a acentuada migração rural exige uma abordagem crítica e robusta nas políticas de Educação do Campo.

É essencial não apenas para mitigar os efeitos do abandono das áreas rurais, mas também para fortalecer as comunidades que permanecem, garantindo sua viabilidade econômica e social. Esta análise fundamenta a necessidade de uma Educação do Campo que seja adaptada às realidades locais e que possa efetivamente contribuir para a sustentabilidade e desenvolvimento dessas áreas, refletindo sobre as complexidades dessa transição e suas implicações para a luta de classes e os tensionamentos no capitalismo, como discutido no capítulo de minha tese.

Em outra categoria, as estatísticas lançadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), em colaboração com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), iluminam aspectos cruciais da transformação demográfica e suas implicações no campo brasileiro.

A análise populacional é essencial para compreender as dinâmicas demográficas e os desafios sociais enfrentados por diferentes grupos etários, especialmente no contexto do campo. O gráfico a seguir apresenta a variação no número de pessoas nas faixas etárias de 15 a 29 anos e de 16 a 32 anos, em milhares, ao longo dos anos de 2012 a 2022, conforme dados da PNADC/IBGE, elaborados pelo

Dieese. Ele fornece uma perspectiva comparativa da evolução populacional dessas duas faixas etárias no Brasil durante a última década.

Gráfico 1 - População rural com idade entre 15 e 29 anos e com idade entre 16 e 32 anos – Brasil (2012-2022).



Fonte: Elaborado por Dieese a partir de dados da PNADC/IBGE (2012-2022.

O gráfico apresentado ilustra as tendências na população de jovens e jovens adultos no Brasil, divididos em dois recortes etários: de 15 a 29 anos e de 16 a 32 anos, entre os anos de 2012 e 2022. Esses dados são fundamentais para avaliar os impactos dessas variações demográficas na formulação de políticas públicas, com foco nas áreas de educação, trabalho e inclusão social. Esses grupos etários desempenham um papel central no desenvolvimento econômico e social, não apenas por sua força produtiva, mas também por sua capacidade de inovação e transformação.

A redução do número de jovens no campo tem implicações profundas para a educação do campo e para a sustentabilidade das comunidades campesinas. Por um lado, a diminuição dessa população pode enfraquecer o dinamismo social e econômico das áreas rurais, afetando negativamente a cultura e as tradições locais.

Por outro lado, essa migração para as cidades, motivada pela busca de melhores condições de vida, trabalho e estudo, tende a resultar na marginalização dos jovens em contextos urbanos, onde enfrentam desafios como a falta de qualificação adequada, desemprego e dificuldades de inserção social. Portanto, a análise dessas tendências reforça a necessidade de políticas

públicas que promovam o fortalecimento da educação no campo, articulando-a com o desenvolvimento econômico e social dessas regiões. Investimentos em programas educacionais contextualizados, que respeitem as especificidades culturais e sociais do campo, podem contribuir para reduzir o êxodo rural e estimular a permanência dos jovens em suas comunidades de origem, assegurando-lhes um futuro digno e promissor.

A análise da Tabela que segue abaixo complementa a discussão sobre as transformações demográficas no campo, destacando o crescimento da população rural com 60 anos ou mais de idade no Brasil entre 2012 e 2022. Esse aumento é perceptível em todas as Grandes Regiões, embora com intensidades variadas. O total nacional de pessoas idosas no meio rural passou de 3,42 milhões em 2012 para 4,52 milhões em 2022, o que representa um acréscimo significativo. Esse crescimento reflete o envelhecimento da população rural, um fenômeno que está diretamente relacionado à migração de jovens para os centros urbanos, mencionada anteriormente.

O Nordeste se destaca como a região com o maior contingente de idosos rurais, com um aumento de 1,64 milhão em 2012 para 1,99 milhão em 2022. Esse dado é especialmente relevante, considerando que o Nordeste historicamente concentra uma significativa população campesina. O envelhecimento nesta região indica não apenas a permanência de idosos no campo, mas também a ausência de renovação geracional devido à migração juvenil.

Outras regiões, como o Sudeste e o Sul, também apresentaram crescimento expressivo na população idosa rural. No Sudeste, o número de idosos no campo saltou de 744 mil em 2012 para 1,06 milhão em 2022, enquanto no Sul o aumento foi de 599 mil para 853 mil no mesmo período. Essas mudanças podem estar associadas a transformações econômicas e sociais nas respectivas regiões, que podem incentivar a permanência de idosos no campo, mesmo diante das dificuldades estruturais.

As regiões Norte e Centro-Oeste, embora tenham registrado crescimento, possuem populações idosas rurais numericamente menores. A população rural idosa no Norte aumentou de 296 mil em 2012 para 409 mil em 2022, enquanto no Centro-Oeste houve um crescimento de 142 mil para 212 mil no mesmo

período. Esse crescimento proporcionalmente menor pode ser explicado pela menor densidade populacional dessas regiões e pela maior mobilidade da população jovem em busca de oportunidades.

Tabela 2 - População rural com 60 anos ou mais de idade (2012-2022).

											Quantitativo em 1.000 pessoas
Localidade	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Brasil	3.422	3.650	3.505	3.582	3.692	3.840	3.890	4.093	4.260	4.300	4.526
Região Norte	293	326	342	343	345	366	370	405	458	384	409
Região Nordeste	1.641	1.718	1.623	1.669	1.726	1.784	1.808	1.940	1.924	1.943	1.990
Região Sudeste	744	815	770	753	789	811	837	856	952	1.002	1.062
Região Sul	599	632	615	654	658	687	673	396	715	756	853
Região Centro-Oeste	142	160	156	164	175	196	203	196	212	215	212

Fonte: Elaborado por Dieese a partir de dados da PNADC/IBGE (2012-2022.

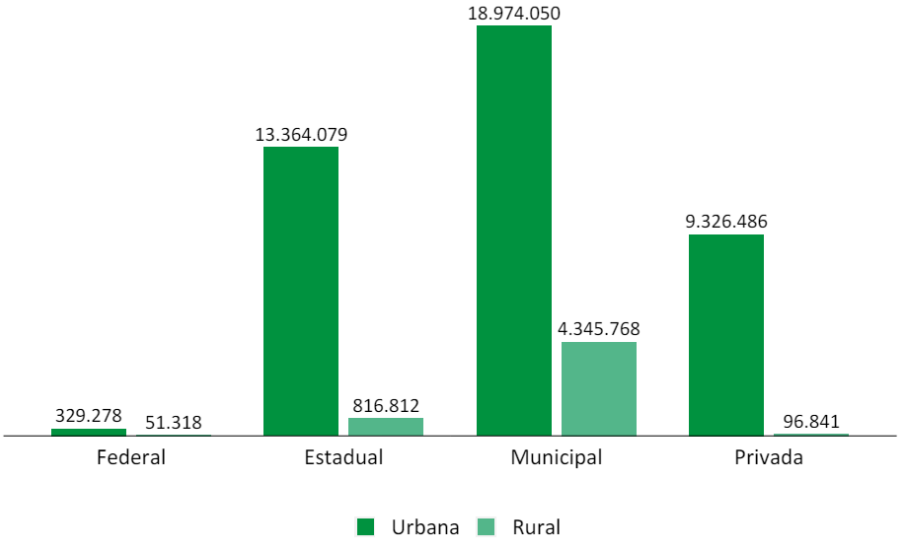
Esses dados apontam para uma dinâmica demográfica preocupante no campo brasileiro: o campo está envelhecendo sem que haja uma renovação geracional suficiente para garantir a continuidade das atividades econômicas e culturais, o que impacta diretamente a sustentabilidade social e econômica dessas regiões. Essa tendência reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a valorização do campo como espaço de vida e trabalho, especialmente por meio de uma educação que atenda às demandas específicas das populações rurais e contribua para fortalecer a identidade campesina.

O envelhecimento da população rural também traz desafios para a educação do campo, especialmente no que se refere à transmissão de saberes e à preservação das tradições culturais. Nesse contexto, a elaboração/reelaboração (DMEC) e programas como o Formacampo desempenham um papel essencial ao promover uma educação que respeite a diversidade cultural e atenda às necessidades das comunidades rurais, independentemente da faixa etária.

Esse cenário destaca a importância de discutir estratégias de educação do campo que sejam inclusivas e combinem o atendimento às populações idosas com iniciativas que incentivem os jovens a permanecerem no campo. Isso envolve não apenas o fortalecimento de políticas educacionais, mas também ações que garantam infraestrutura, acesso à terra e oportunidades econômicas, criando um ambiente mais atrativo para todas as gerações. Na sequência apresentaremos alguns gráficos que tratam de demonstrar um pouco do cenário da Educação do Campo no que diz respeito a distribuição das escolas e matrículas. A análise desses dados é fundamental para compreender as dinâmicas e desafios do sistema educacional brasileiro.

O gráfico que apresentaremos a seguir ilustra a distribuição de matrículas nas redes de ensino por localização (urbana e rural) e por tipo de administração (federal, estadual, municipal e privada). Ele destaca a discrepância entre os números de matrículas nas áreas urbanas e rurais, evidenciando as desigualdades no acesso à educação no Brasil. As redes municipais concentram o maior número de matrículas, tanto em zonas urbanas quanto rurais, enquanto as redes federais possuem o menor número de estudantes, principalmente em áreas rurais. Já as escolas privadas, predominantemente urbanas, apresentam uma participação residual no meio rural.

Gráfico 2 - Número de Matrículas na Educação Básica segundo a dependência administrativa e localização da Escola – Brasil – 2023.



Fonte: Elaborado por Deed /INEP e Censo Escolar da Educação Básica 2023.

O gráfico em questão evidencia a predominância de estudantes em áreas urbanas, correspondendo a 88,8% do total de matrículas da Educação básica. Este dado reflete uma tendência geral de maior concentração de infraestrutura educacional e acessibilidade em zonas urbanas. Particularmente na rede privada, quase a totalidade das matrículas (99,0%) está em escolas urbanas, indicando a rara presença de escolas privadas no campo.

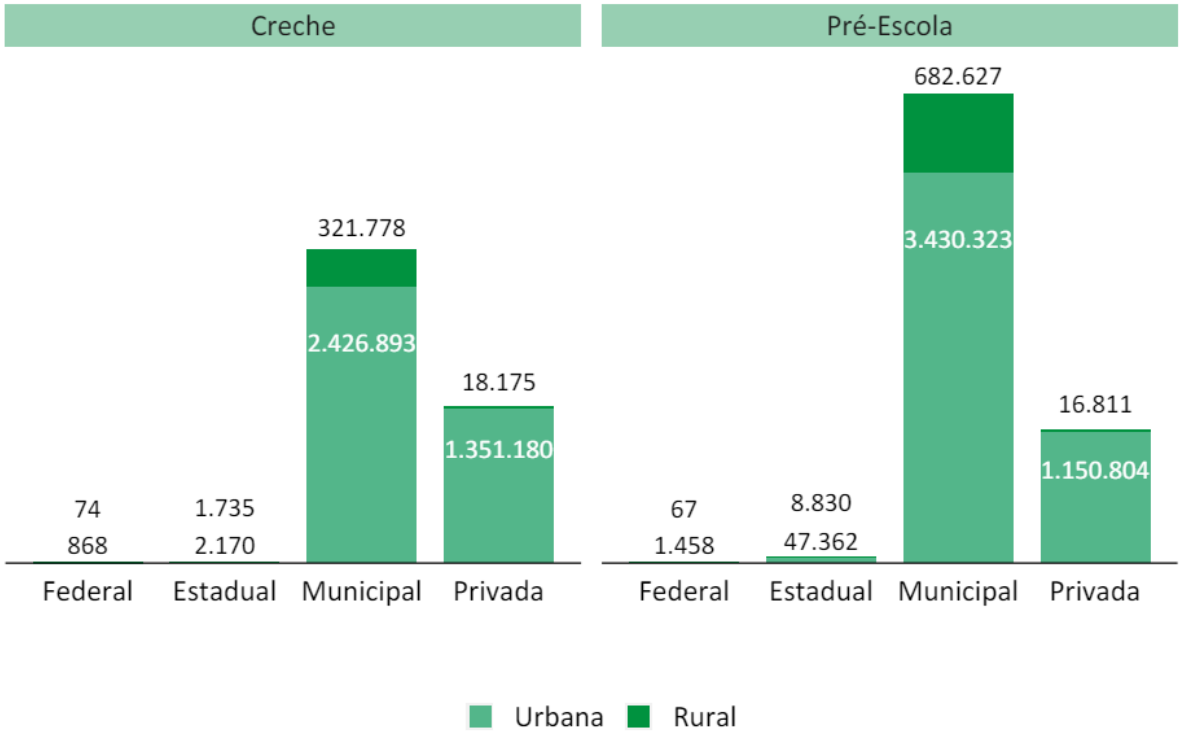
Ao comparar essas informações com os dados do gráfico, que mostra uma substancial quantidade de matrículas municipais tanto em áreas urbanas quanto rurais, podemos inferir que a rede municipal desempenha um papel crucial na educação básica, especialmente em áreas rurais, onde detém 18,6% das matrículas. Isso pode ser atribuído ao fato de que a gestão municipal está mais diretamente envolvida com as necessidades locais, possuindo, portanto, melhor capacidade e interesse em atender a população rural.

Por outro lado, as matrículas em escolas federais, embora representem o menor volume total, têm uma proporção significativa de 13,5% em áreas rurais. Isso sugere que, embora em número limitado, as escolas federais podem estar estrategicamente localizadas ou serem projetadas para servir comunidades em locais menos acessíveis, promovendo a educação em regiões que poderiam ser negligenciadas pela iniciativa privada e outros níveis de gestão educacional.

Enquanto as escolas urbanas tendem a atrair um maior número de matrículas devido à maior disponibilidade de recursos e infraestrutura, as escolas rurais, especialmente as municipais e federais, são fundamentais para garantir que a educação seja acessível a todas as regiões do país. Isso sublinha a necessidade de políticas educacionais que não só aumentem o número de escolas em áreas rurais, mas também melhorem sua qualidade, para que possam competir com as urbanas em termos de oferta educacional.

O gráfico a seguir exibe a distribuição de matrículas em creches e pré-escolas, segregadas por tipo de administração (federal, estadual, municipal, privada) e por localização (urbana e rural).

Gráfico 3 - Número de matrículas na Creche e na Pré-escola, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023.



Elaboração: Deed/Inep / Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2023.

Para as creches, a administração municipal lidera com um número significativamente alto de matrículas tanto em áreas urbanas (321.778) quanto rurais (2.426.893), seguida pela administração privada, que também mostra números altos em ambas as áreas, com 18.175 matrículas urbanas e 1.351.180 rurais.

As administrações federal e estadual apresentam números bem menores em comparação, com a federal tendo 74 matrículas urbanas e 868 rurais, e a estadual com 1.735 urbanas e 2.170 rurais. Na pré-escola, a tendência é similar. A administração municipal domina com 682.627 matrículas em áreas urbanas e impressionantes 3.430.323 em áreas rurais. A administração privada também mantém uma presença forte, com 16.811 matrículas urbanas e 1.150.804 rurais. As administrações federal e estadual são muito menos representativas em números, com a federal contando com 67 matrículas urbanas e 1.458 rurais, enquanto a estadual tem 8.830 urbanas e 47.362 rurais. Esses números refletem uma predominância das administrações municipal e privada no que diz respeito

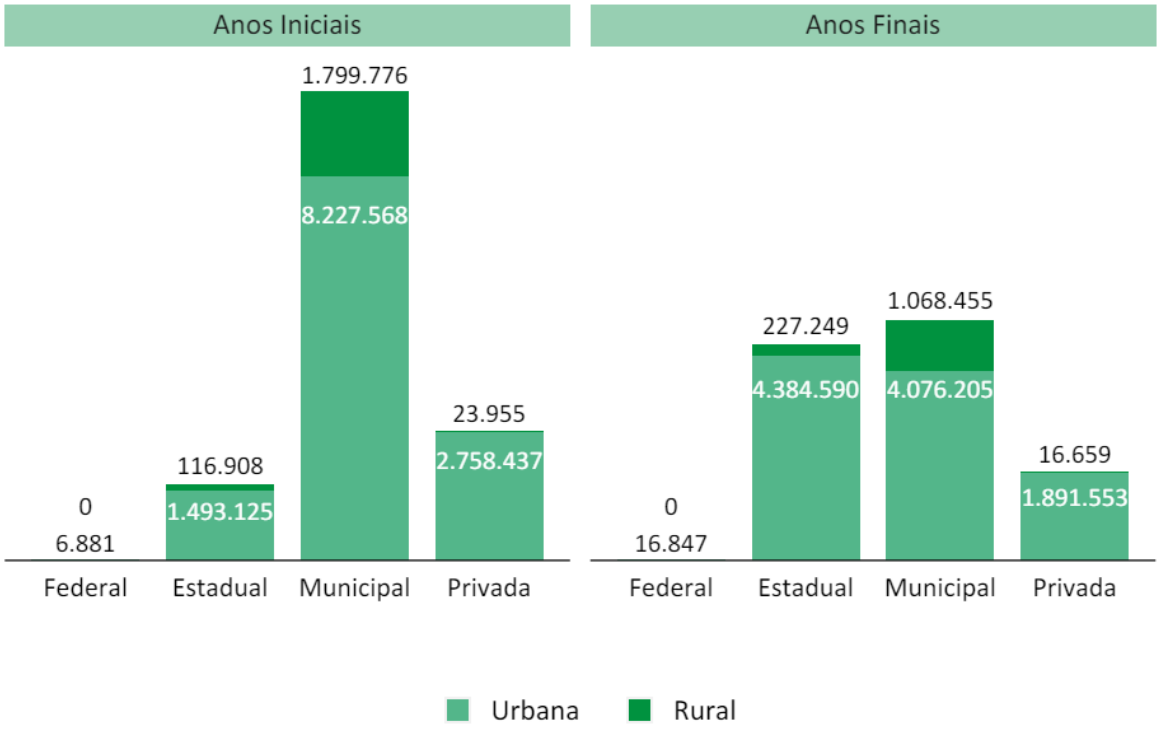
às matrículas em educação infantil, destacando a importância dessas duas administrações na oferta de educação tanto em áreas urbanas quanto rurais.

A significativa quantidade de matrículas rurais nas instituições privadas é particularmente notável, sugerindo que a oferta de educação privada está bem estabelecida mesmo em áreas menos urbanizadas, uma tendência que destaca o papel crescente do setor privado na educação básica rural.

Constatamos por meio dos Censo Escolar 2023 que cerca de 11,1% das matrículas na educação infantil estão situadas em zonas rurais, com a grande maioria, ou seja, 96,7%, sendo atendidas pelo setor público. Este dado ressalta a dependência significativa das áreas rurais em relação às instituições públicas para a oferta de educação infantil.

No que tange à distribuição por nível educacional, nas pré-escolas, 13,3% das matrículas se encontram em áreas rurais, enquanto nas creches, a proporção é um pouco menor, com 8,3%.

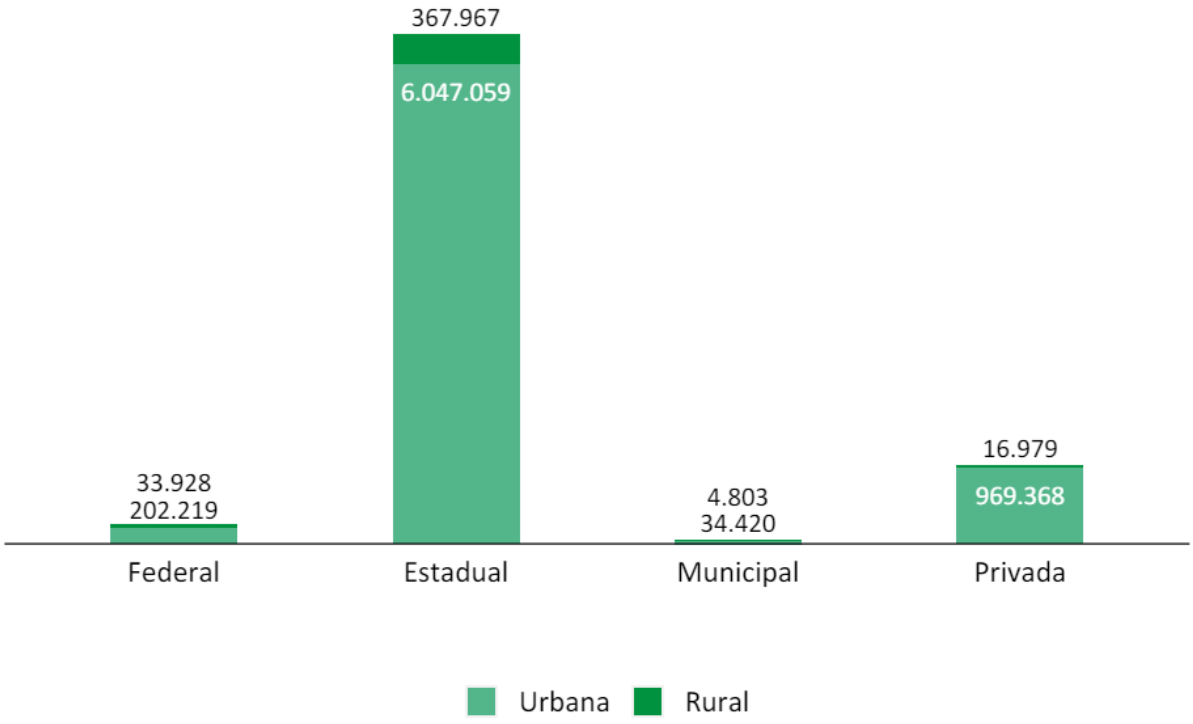
Gráfico 4 - Número de matrículas no ensino fundamental, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023.



Elaboração: Deed/Inep / Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2023.

Ao avaliar como o número de matrículas do ensino fundamental está distribuído em relação à localização da escola, nota-se que 87,5% estão em escolas urbanas. Um percentual de 98,8% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. Proporcionalmente, existe um maior número de matrículas na zona rural nos anos iniciais (13,5%) do que nos anos finais (11,2%), conforme dados do gráfico 4.

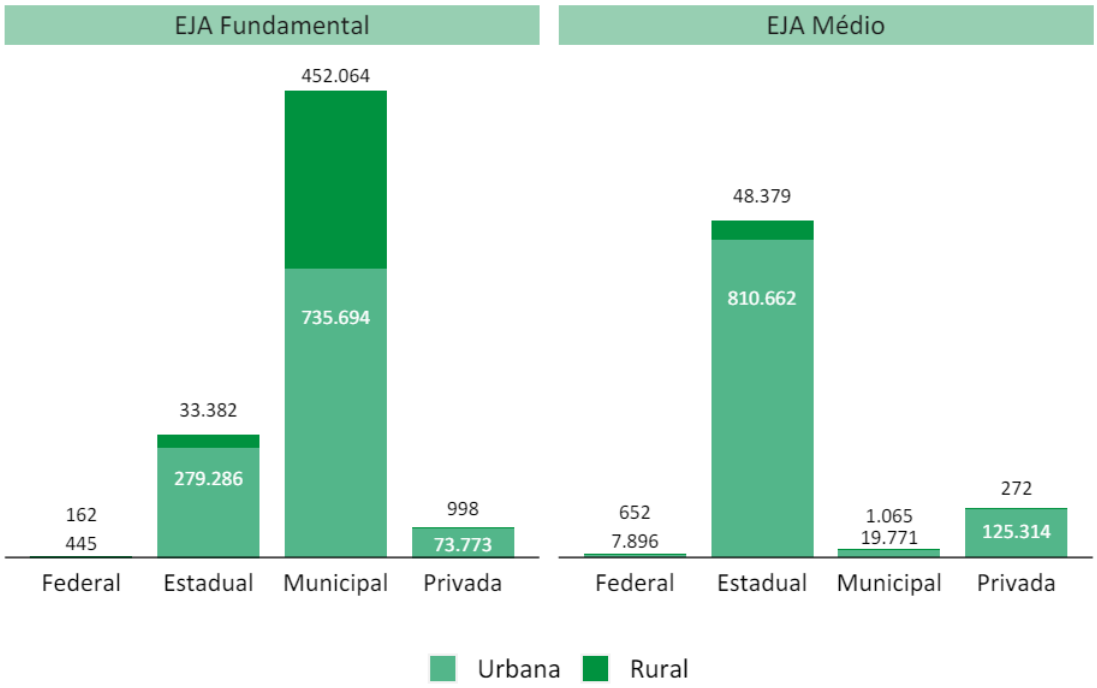
Gráfico 5 - Número de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023.



Elaboração: Deed/Inep / Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2023.

A maioria das matrículas do ensino médio (94,5%) está localizada em escolas urbanas. 96,0% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. A rede federal é a que apresenta, proporcionalmente, o maior número de matrículas localizadas na zona rural (14,4%), conforme mostra o Gráfico 5.

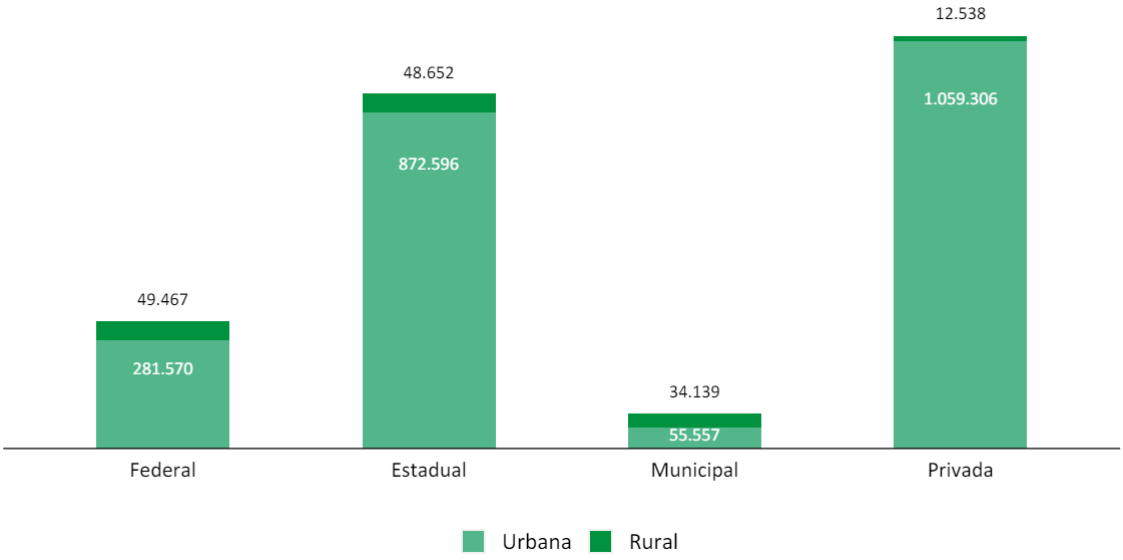
Gráfico 6 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental e de nível Médio, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023.



Elaboração: Deed/Inep / Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2023.

Na EJA de nível fundamental, 75,4% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual e pela rede privada, com 19,8% e 4,7% respectivamente. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 84,7% das matrículas, seguida da rede privada e da municipal, com 12,4% e 2,1% respectivamente. A EJA de nível fundamental concentra, proporcionalmente, o maior número de matrículas na zona rural (31,0%), conforme revela o Gráfico 6.

Gráfico 7 - Número de matrículas na Educação Profissional, segundo a dependência administrativa e a localização da Escola – Brasil – 2023.



Elaboração: Deed/Inep / Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2023.

As matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede privada, representando 44,4%, seguida das redes estadual e federal, com 38,2% e 13,7%, respectivamente. De todas as etapas de ensino, a educação profissional é a que detém o maior número de matrículas na rede federal, alcançando 331.037 em 2023. A mesma rede apresenta o maior número de matrículas da educação profissional na zona rural, conforme evidencia o Gráfico 32.

5.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DA BAHIA

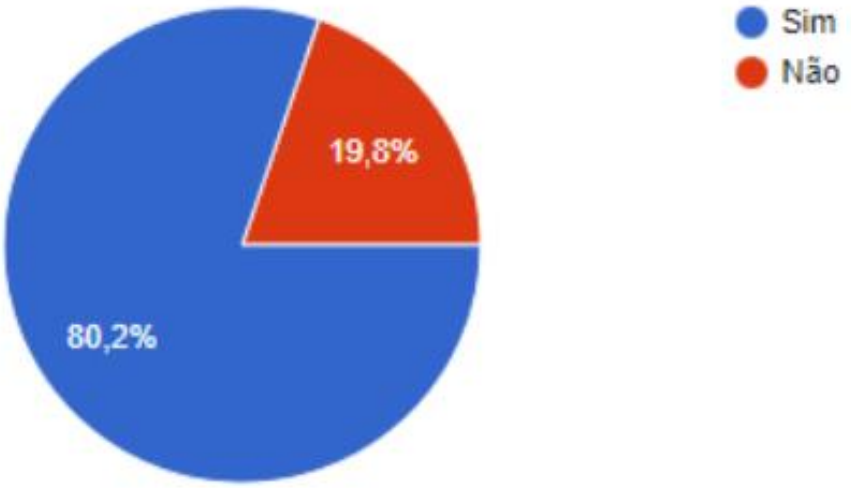
Apresentaremos uma contextualização detalhada das condições educacionais das escolas do campo no cenário da Bahia, com base em dados coletados pelo Programa Formacampo em 2022. A análise desses dados, provenientes das respostas de cursistas – educadores e gestores escolares espalhados por toda a Bahia –, permitirá compreender o cenário educacional anterior ao processo de elaboração das diretrizes municipais de Educação do Campo. O objetivo desta contextualização é evidenciar a pertinência e a necessidade dessas diretrizes para garantir uma política educacional de qualidade que atenda aos sujeitos do campo.

A apresentação dos dados coletados pelo Programa Formacampo e delineados em gráficos específicos é fundamental para embasar e justificar a necessidade das diretrizes municipais de Educação do Campo que esta pesquisa visa explorar. A análise desses dados proporciona um retrato fiel das condições atuais das escolas no ambiente rural baiano, permitindo uma compreensão aprofundada das lacunas e desafios que os educadores e gestores enfrentam diariamente.

Metodologicamente, a análise dessas condições precárias em que muitos educadores e estudantes do campo se encontram serve como base para problematizar e desafiar as políticas públicas existentes. Ao evidenciar essas dificuldades, a pesquisa busca reforçar a urgência de políticas educacionais que sejam não apenas reativas, mas proativas na promoção de mudanças estruturais que beneficiem diretamente as comunidades rurais.

Através da análise dos dados sobre infraestrutura escolar, condições do ambiente físico das escolas, Índices da Educação Básica, número de escolas e matrículas etc. será possível problematizar a realidade enfrentada pelas comunidades rurais e destacar as lacunas e desafios que precisam ser superados

Gráfico 8 - Prédio escolar com infraestrutura adequada.

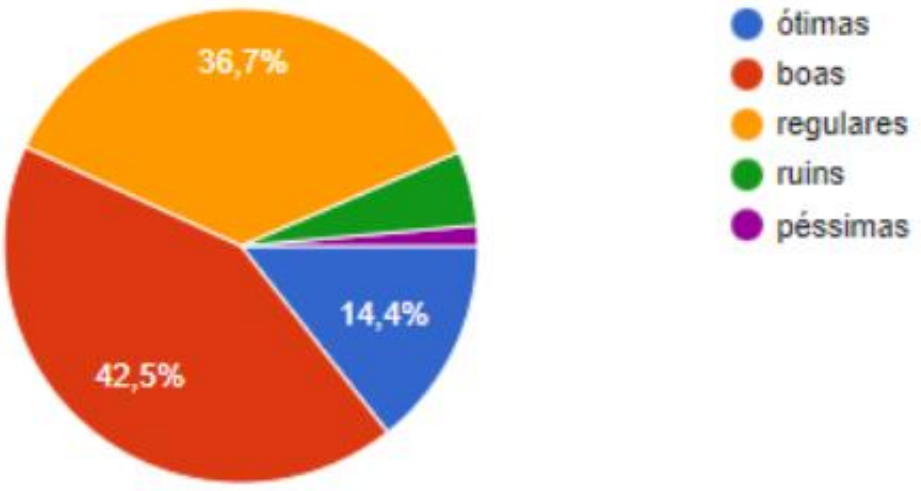


Fonte: Dados da Pesquisa do PAR – GEPEMDECC (2021).

O gráfico intitulado "Prédio escolar com infraestrutura adequada," revela que 80,2% das escolas possuem uma infraestrutura considerada adequada, enquanto 19,8% não atendem a esses critérios. Esses dados indicam que, embora a maioria das escolas tenha infraestrutura adequada, uma parcela significativa ainda enfrenta desafios estruturais que podem impactar negativamente a qualidade do ensino.

Na sequência, o gráfico que vem logo abaixo "Condições do ambiente físico da escola em que você trabalha," mostra uma distribuição das percepções dos profissionais sobre o ambiente físico das escolas. Apenas 14,4% consideram as condições ótimas, enquanto 42,5% as classificam como boas. Contudo, uma proporção preocupante de 36,7% considera as condições regulares, e 6,4% apontam que as condições são ruins ou péssimas. Esse cenário sugere que há uma necessidade urgente de melhorias nas condições físicas das escolas para proporcionar um ambiente mais propício ao aprendizado.

Gráfico 9 - Condições do ambiente físico da escola em que você trabalha.



Fonte: Dados da Pesquisa do PAR – GEPEMDECC (2021).

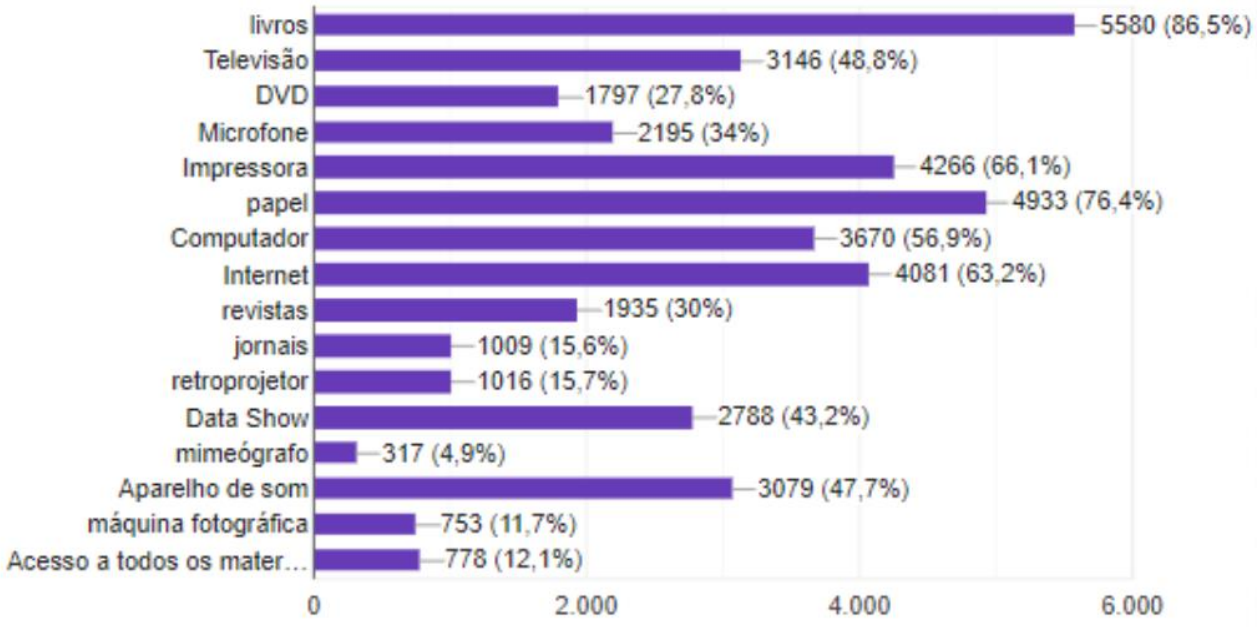
A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, esses dados podem ser interpretados como uma manifestação das contradições inerentes ao sistema educacional no campo, onde a infraestrutura e as condições físicas das

escolas são um reflexo das relações de poder e dos interesses da classe hegemônica. A elaboração das diretrizes municipais de Educação do Campo deve, portanto, ser vista como uma resposta necessária a essas contradições, buscando promover uma transformação estrutural que atenda às necessidades específicas dos sujeitos do campo.

Metodologicamente, a análise desses dados permite problematizar as condições precárias em que muitos educadores e estudantes do campo se encontram e reforça a urgência de políticas públicas que visem à melhoria dessas condições.

Essa abordagem participativa não só legitimará as diretrizes, como também promoverá um consenso que reflete as reais necessidades e aspirações das comunidades do campo, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e representativa.

Gráfico 10 - Recursos didáticos que tem acesso na escola.



Fonte: Dados da Pesquisa do PAR – GEPEMDECC (2021).

Os dados apresentados no gráfico "Recursos didáticos que tem acesso na escola" fornecem uma visão sobre a disponibilidade de materiais e equipamentos nas escolas do campo em municípios baianos.

Os livros são os recursos mais acessíveis, com 86,5% das escolas reportando seu uso. Isso é positivo, pois indica que a base fundamental para a educação – os livros – está amplamente disponível. No entanto, a acessibilidade cai significativamente para outros recursos importantes. Por exemplo, apenas 48,8% das escolas têm acesso à televisão, 27,8% a DVDs, e 34% a microfones. Esses dados sugerem uma carência de equipamentos audiovisuais, que são cruciais para diversificar os métodos de ensino e engajar os alunos de forma mais dinâmica.

A disponibilidade de tecnologia nas escolas também é preocupante. Embora 76,4% das escolas tenham acesso a papel e 66,1% a impressoras, o acesso a computadores e internet é limitado a 56,9% e 63,2%, respectivamente. Isso exibe uma lacuna significativa no acesso à tecnologia digital, essencial para preparar os estudantes para o mundo contemporâneo. A falta de acesso a recursos como revistas (30%), jornais (15,6%) e retroprojetores (15,7%) aponta para um déficit de materiais atualizados e diversificados, que são importantes para enriquecer o currículo escolar.

A presença de aparelhos como data show (43,2%), mimeógrafo (4,9%), aparelho de som (47,7%) e máquina fotográfica (11,7%) é relativamente baixa. Apenas 12,1% das escolas têm acesso a todos os materiais listados, indicando que a maioria das escolas opera com recursos bastante limitados, o que pode comprometer a eficácia do ensino e a qualidade da aprendizagem.

Acerca do quantitativo médio de professores e professoras atuando nas escolas do campo nos territórios de identidade baiano, temos:

Figura 8 - Quantidade média de professores(as) nas escolas do campo.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022; Censo Escolar INEP (2017 a 2023).

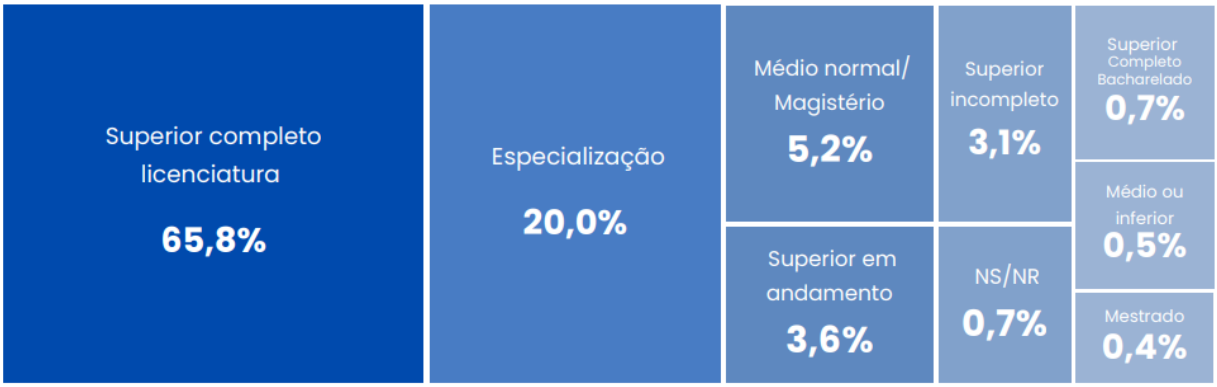
Os dados apresentados refletem uma disparidade significativa na distribuição de professores(as) por escola no campo no estado da Bahia, revelando desigualdades territoriais preocupantes. A média estadual é de 7,1 professores(as) por escola, mas ao analisar os extremos, percebe-se uma diferença marcante. O território do Semiárido Nordeste II aparece com a maior quantidade de professores(as) por escola (12,4), seguido pelo Sertão Produtivo com a média de 9,5 enquanto o Médio Sudoeste da Bahia tem a menor média (2,6).

Nos territórios com maior número de professores(as), como o Semiárido Nordeste II e o Sertão Produtivo (ambos com médias superiores a 9), pode-se inferir um melhor atendimento às demandas do alunado, que favorece práticas pedagógicas mais personalizadas e potencialmente mais eficazes. Em contrapartida, territórios como o Médio Sudoeste da Bahia, Piemonte do Paraguaçu (4,2) e Médio Rio de Contas (4,4) enfrentam um déficit crítico que pode comprometendo a qualidade da educação do campo nos territórios.

A centralidade dos números evidencia a necessidade de compreender as causas subjacentes. Por que o Médio Sudoeste da Bahia apresenta uma média tão baixa? Possíveis fatores incluem a ausência de políticas públicas direcionadas à atração e retenção de profissionais no campo, precariedade das condições de trabalho e infraestrutura, bem como o desinteresse político em atender as especificidades do campo.

Para compreender melhor o perfil dos(as) professores(as) que atuam na educação do campo na Bahia, é fundamental analisar os dados relacionados à escolaridade desses profissionais. Essa análise permite identificar avanços e desafios no que diz respeito à formação docente e à qualidade do ensino ofertado nas escolas do campo. A seguir, apresento um gráfico que detalha a escolaridade dos(as) professores(as), destacando os percentuais de formação em diferentes níveis.

Figura 9 - Escolaridade dos professores(as) do campo na Bahia.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022; Censo Escolar INEP (2017 a 2023).

Os números apresentados sobre a escolaridade dos(as) professores(as) que atuam na educação do campo refletem um panorama com avanços, mas também com lacunas significativas que precisam ser analisadas criticamente. A maioria dos docentes possui ensino superior completo com licenciatura (65,8%), o que é um dado positivo, indicando que a maior parte dos profissionais atende às exigências de formação docente estabelecidas pela legislação educacional brasileira. Além disso, 20% possuem especialização, demonstrando um número relevante de professores(as) buscando formação continuada.

A soma de docentes com escolaridade abaixo do superior completo, como aqueles com formação no médio normal/magistério (5,2%), ensino superior em andamento (3,6%), e ensino superior incompleto (3,1%), revela que ainda há um contingente significativo de educadores(as) atuando sem a formação mínima necessária para garantir uma educação de qualidade. Além disso, um percentual residual de 0,5% possui apenas ensino médio ou inferior, e 0,7% dos dados são classificados como não informados (NS/NR), o que aponta para dificuldades na coleta ou gestão de informações.

Outro ponto que merece atenção é a quase ausência de docentes com mestrado (0,4%), o que evidencia uma baixa presença de profissionais com alta qualificação acadêmica nas escolas do campo. Essa realidade pode estar relacionada à precariedade das condições de trabalho, ausência de incentivos para a qualificação e a falta de políticas públicas que fomentem a valorização e formação continuada dos professores(as) em áreas rurais.

CAPÍTULO VI

6. ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1979).

A educação, em si mesma, não é uma ferramenta mágica capaz de alterar as estruturas do mundo diretamente, a educação é um ato político, pois forma cidadãos que podem questionar, resistir e intervir em sistemas de opressão, tornando-se agentes ativos de mudança. Conforme a epígrafe, Paulo Freire disse que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Assim, a educação não é apenas um fim, mas um meio indispensável para a emancipação e transformação social.

Este capítulo se dedica à análise e discussão dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os diferentes atores envolvidos [25]no processo de elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo: Coordenadora Geral do Formacampo, Coordenadores(as) do grupo de Trabalho das Diretrizes, Coordenadores(as) Territoriais e Municipais do Formacampo e Conselheiros(as) Municipais de Educação. Este trabalho se insere em um contexto em que a Educação do Campo emerge como um campo de luta por reconhecimento, representatividade e direito à educação pública de qualidade para populações historicamente marginalizadas. A abordagem adotada neste capítulo busca articular as falas dos entrevistados com os aspectos mais amplos das questões políticas e sociais que envolvem o campo, utilizando o Materialismo Histórico-Dialético como base teórico-metodológica. Assim, busca-se compreender como os sujeitos participantes percebem o

[25] Os sujeitos de mediação são aqueles que, por sua posição social, política e histórica, desempenham um papel ativo na articulação entre os diferentes elementos, sujeitos e práticas que compõem um processo coletivo de mudanças significativas na sociedade. No contexto específico desta pesquisa sobre a elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC), esses sujeitos são os seus articuladores: Coordenadora Geral do Formacampo, Coordenadores(as) do grupo de Trabalho das Diretrizes, Coordenadores(as) Territoriais do Formacampo, Coordenadores(as) Municipais do Formacampo e Conselheiros(as) Municipais de Educação (Esta é uma definição autoral).

processo de elaboração/reelaboração das Diretrizes de Educação do Campo nos Municípios Baianos.

A análise das respostas dos(as) entrevistados(as) permite identificar consensos e contradições, que, à luz do Materialismo Histórico-Dialético e das contribuições teóricas de autores marxistas, como Kosik (1965); Netto (2011); Cheptulin (1982), Triviños (1987, 2007) e outros, aprofundam a compreensão do processo.

6.1 Desafios e Ausência de Diretrizes da Educação do Campo em Municípios Baianos

Iniciarei as análises das entrevistas e discussões a partir delas com este tópico tratando dos desafios e as ausências de diretrizes da Educação do Campo em municípios baianos, uma temática crucial para entender a complexidade e as dificuldades enfrentadas na implementação de políticas educacionais adequadas a esse contexto específico. Ao longo deste tópico, analisarei as especificidades dessas ausências e desafios nos municípios baianos, mostrando as condições políticas, sociais e culturais que influenciam a construção e a implementação de políticas públicas voltadas para a educação no campo segundo relatos de entrevistas, buscando compreender as implicações dessas lacunas para o processo de elaboração/reelaboração das DMEC.

Os dados revelaram, inicialmente, um consenso sobre os desafios enfrentados pelos municípios quando na inexistência das diretrizes de Educação do Campo e sobre a importância desta como direito social.

Segundo a Coordenadora do Programa Formacampo,

> *A gente sabe que existe uma dificuldade das redes (municipais) de tirar do papel aquilo que escreveu. Neste sentido, tem uma dificuldade na construção das diretrizes por falta de conhecimento, por falta de boa vontade políticas também, por conta de falta de uma orientação ou opção político-ideológica, onde as redes (municipais), a partir de um projeto de sociedade pode não querer fazer cumprir o que preconiza a educação do campo* (Coordenadora Geral do Formacampo).

As dificuldades apontadas pela coordenadora como a falta de conhecimento técnico, a ausência de vontade política e o alinhamento ideológico contrário às demandas da Educação do Campo, não são meramente problemas

circunstanciais. Elas representam manifestações concretas das contradições mais amplas do sistema capitalista, que historicamente subordina as necessidades das populações do campo aos interesses econômicos e políticos das elites dominantes. Como Marx apontava, na sociedade de classes, as ideias dominantes “não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...]”. São, portanto, “[...] a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação”. (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Os indivíduos da classe dominante, na medida em que dominam como classe e determinam a conjuntura de uma época histórica, eles o fazem em sua totalidade, logo, também dominam como pensadores, como gestores, fazedores de políticas públicas e regulamentadores e executores das normas, inclusive no campo da educação. Para Mészaros (2011),

> a ideologia é a consciência prática inevitável das sociedades de classe, preocupada com a articulação e afirmação dos conjuntos rivais de valores e estratégias. [...] pelo propósito vital de levar até o fim o conflito fundamental na arena social, posto que os conjuntos rivais de valores são inseparáveis de alternativas hegemônicas objetivamente identificáveis da situação histórica dada (p. 145).

O autor explicita que a ideologia não é apenas um conjunto de ideias abstratas, mas uma prática concreta e indispensável em sociedades divididas em classes, onde valores e estratégias rivais disputam a hegemonia. Essa perspectiva ilumina os desafios apontados pela entrevistada, ao situá-los como expressão de conflitos sociais que se desdobram na arena educacional.

Também o(a) 2 Coordenador(a) do GT das DMEC diz:

> *Nota, existem muitos desafios, né? Que vai desde a proposta pedagógica, proposta curricular, de pessoal, no sentido de formação. Vai desde a questão de vontade política até do próprio município de estabelecer, de implementar essa ação dentro do município* (C2 GT).

Percebemos que a fala do(a) coordenador(a) do GT, há o elemento vontade política mencionado também pela coordenadora geral do programa. Isso nos leva enxergar que a dificuldade das redes municipais em elaborar e implementar diretrizes vai além da simples ausência de recursos ou conhecimento técnico. Trata-se, como aponta Mészáros (2011), de uma disputa hegemônica entre projetos de sociedade que se manifestam na educação. O projeto da Educação do Campo, comprometido com a emancipação dos sujeitos

do campo, entra em confronto direto com os interesses do bloco histórico dominante, que visa manter as populações camponesas em condições de subordinação e dependência.

No caso das diretrizes de Educação do Campo, a resistência de certos setores políticos e a ausência de vontade política para tirar do papel o que foi escrito reflete uma escolha ideológica consciente, orientada pela negação de um projeto educacional que desafia as bases estruturais do capitalismo. Essa negação se apresenta de forma sutil, como na burocratização do processo, e de forma explícita, na recusa em reconhecer a educação do campo como uma prioridade política. Esse cenário reflete a forma como as relações de produção e poder moldam as políticas públicas restringindo sua efetividade a intenções declaradas que raramente se concretizam em ações transformadoras.

Ainda sobre o desafio político de se efetivar uma política pública de educação do campo nos municípios, a professora, Coordenadora do programa Formacampo destaca:

> *Quando a gente pensa do ponto de vista das redes municipais da Bahia, nós temos a maioria dos professores contratados, então sendo a maioria contratada e diretores indicados, já temos um problema, grande desafio, pois se temos um grupo que é refém, gestores não pode exigir o cumprimento dos direitos da educação, pois podem ser exonerados, a depender da gestão municipal; o mesmo ocorre com os professores. Por mais politizados que eles sejam e compreendam toda a perspectiva de educação e qualidade e direitos, projeto da classe trabalhadora do campo, mas a depender da gestão municipal não podem cobrar isso, pois podem perder o emprego então preferem não falar* (Coordenadora Geral do Formacampo).

Esta resposta aponta para uma dimensão estrutural do desafio político para a efetivação de uma política pública de educação do campo nos municípios: a precariedade das relações de trabalho no âmbito das redes municipais de ensino. Essa precariedade, caracterizada pela predominância de contratos temporários e pela indicação política de gestores escolares, não é um problema isolado, mas sim uma manifestação das contradições inerentes ao modelo capitalista de gestão pública e educacional, especialmente em contextos como os municípios da Bahia.

Do ponto de vista político, a predominância de professores contratados e diretores indicados cria uma situação de fragilidade institucional que

compromete a autonomia necessária para a implementação de políticas educacionais voltadas à emancipação dos sujeitos do campo. Ao tornarem-se reféns da instabilidade de seus vínculos empregatícios, esses profissionais são quase sempre impedidos de agir em defesa de uma educação pública comprometida com os interesses da classe trabalhadora do campo.

Essa condição reflete o que Marx descreve como a subordinação do trabalho ao capital, onde a dependência econômica restringe a capacidade de ação política, perpetuando uma lógica de alienação no âmbito educacional. A subordinação da educação ao capital pode ser percebida também, por exemplo quando a coordenadora relata que:

> *A política municipal está atrelada ao financiamento da política federal que é totalmente refém do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular. Por conta disso, as redes municipais que seguem orientações das agências vinculadas à Base Nacional Comum Curricular cuja orientação é de um projeto do capital, é um limitador para que as diretrizes sejam implementadas* (Coordenadora Geral do Formacampo).

Para Marx (1978, p. 51, grifos do autor), a *subsunção* formal do trabalho ao capital "[...] É a *forma geral* de todo processo capitalista de produção; mas é ao mesmo tempo uma *forma particular*, a par do modo de produção especificamente capitalista, desenvolvido [...]". Ainda segundo ele, a subsunção formal (1978) como:

> A forma que se funda no sobrevalor absoluto, posto que só se diferencia formalmente dos modos de produção anteriores, sobre cuja base surge (ou é introduzida) diretamente, seja porque o produtor (producer) atue como empregador de si mesmo (self-employing) seja porque o produtor direto deva proporcionar trabalho excedente a outros (p. 56).

A subsunção formal, manifesta-se na subordinação do trabalho do professor e do gestor às relações políticas locais e às necessidades econômicas imediatas, sem que se assegurem as condições estruturais para uma prática educacional autônoma e emancipadora. Nesse contexto, a subsunção formal revela como o trabalho docente é integrado à lógica do capital, mantendo características dos modos de produção anteriores, mas reconfigurado para atender às necessidades do capital contemporâneo, é o que percebemos na fala da entrevistada.

Ainda em sua fala sobre a vinculação do financiamento à Base Nacional Comum Curricular - BNCC [26]e as agências fomentadoras, elucidamos que essa vinculação subordina os municípios às diretrizes de um projeto educacional que, como expressão do capital, prioriza a padronização e a instrumentalização do ensino, em detrimento de uma abordagem que considere as especificidades locais as necessidades das populações do campo.

A BNCC, como política centralizadora, orienta os repasses financeiros, criando um ambiente em que os gestores municipais se veem obrigados a alinhar suas práticas e diretrizes ao que é preconizado em nível nacional, mesmo que isso contradiga os interesses e as demandas locais. O financiamento condicionado pela BNCC atua como um mecanismo de controle ideológico e material, impondo limites ao desenvolvimento de políticas educacionais autônomas que desafiem a lógica capitalista.

Para Barros (2013) “Uma escola pública de qualidade exige, recursos suficientes, profissionais diversificados, bem remunerados e com condições de trabalho cumpridas (p. 91). A precariedade do vínculo empregatício, associada ao controle político sobre as nomeações, mantém os educadores em uma posição de dependência.

Segundo o(a) Coordenador(a) 1 do GT das DMEC,

> *De acordo com as escutas sensíveis que nós fizemos, eles pontuaram que a educação do campo até então era inexistente do ponto de vista de modalidade, do ponto de vista de respeito à cultura, de respeito às especificidades locais. Eles tinham esses obstáculos à frente porque não condizia o ensino pautado no chão da escola com as vivências e produção de vida dos estudantes. Nesse sentido o obstáculo maior pontuado foi esse: a falta de conexão entre o que se ensina com o que de fato é a necessidade local* (C1 GT).

A principal questão aqui levantada como desafio foi acerca da não relação teoria e prática que precisaria estar posta na escola e no currículo do Campo. O(a) coordenador(a) diz ainda e mais pontualmente que

> *Os conteúdos postos para os alunos eram colocados de forma organizada de cima para baixo e de acordo as escutas, os direcionamentos da comissão, eles chegaram nessa conclusão de que*

[26] É um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade(MEC/faq).

> *o ensino deveria ser organizado de forma horizontalizada, não verticalizada. Essa dificuldade eles sempre tiveram. Uma outra situação também, que eles pontuaram é que a escola neste contexto urbano aplicado à educação do campo, acaba que sendo fechada, sem abertura para que a comunidade escolar dialogue com a gestão perdendo um pouco o sentido de gestão democrática, porque se a gestão abrisse esse precedente, ela contrariaria as normativas já apostas pelos municípios, uma vez que abre para poder a comunidade do campo dizer o que era para ser ensinado, ela estava automaticamente contrariando o currículo posto* (C1 GT).

Essa abordagem descontextualizada dos conteúdos não apenas inviabiliza uma educação significativa, mas também reforça as desigualdades entre o campo e a cidade, perpetuando um modelo hegemônico que subordina os saberes populares às normativas centralizadas. O conceito de práxis, especialmente em sua abordagem marxista, ajuda a compreender a profundidade desse desafio. De acordo com Kosik (2002, p. 222), “a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade”. Práxis é entendida como a unidade indissolúvel entre teoria e prática, mediada pela ação transformadora do sujeito sobre a realidade. No contexto da educação do campo, isso significa que o currículo não pode ser um instrumento de reprodução de uma lógica verticalizada, mas deve emergir do diálogo entre os educadores e a comunidade, de modo a refletir as necessidades, vivências e aspirações locais. Logo, o conhecimento real acontece na práxis e pela práxis, uma vez que forma a dialética entre teoria e ação para a transformação da realidade (Frigotto, 1994).

A crítica ao modelo verticalizado mencionado, destaca justamente a ausência desse diálogo. A imposição de conteúdos "de cima para baixo" é antagônica à ideia de uma educação dialógica e emancipadora. Freire (1983, p. 79) sinaliza que desse modo “não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer”. Ainda para Freire (1996), a escola tem

> o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (p. 16).

A escola deve levar o aluno a refletir, contextualizar as informações recebidas em sala e relacioná-las com a sua realidade social e política. Portanto, superar essa desconexão exige transformar a escola em um espaço de produção coletiva de conhecimento, onde a práxis educativa seja exercida como instrumento de emancipação. Isso requer que o currículo seja co-construído com base nas realidades locais, que os conteúdos estejam vinculados à vida e ao trabalho das comunidades, e que a gestão escolar promova uma abertura genuína para a participação democrática, valorizando a sabedoria e as demandas das populações do campo. Somente assim será possível concretizar uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, alinhada à perspectiva da práxis.

De acordo o(a) Coordenador(a) 2 do GT das DMEC ainda sobre os desafios dos municípios, a principal dificuldade encontrada

> *É compreender que é a educação do campo, ela precisa ter identidade, quando eu falo de identidade para eles, é algo como se fosse assim: "bom, e eu não tinha identidade e agora vou ter?" É mais ou menos isso. Então, o maior desafio, na verdade, antes de qualquer coisa, é de compreender que é necessário, é ter identidade própria dentro da Educação do Campo como tem a identidade dentro da educação especial, como tem identidade da educação de jovens e adultos que já está estabelecido; os estudantes compreendem porque eles estão ali, mas a educação do campo, como é uma modalidade sempre deixada para depois, eles entendem também que ele será atuante como depois. Ou seja, deixa ver o que vai dar certo lá na cidade para mim absorver aqui na educação do campo. Então, o maior desafio é eles criarem essa identidade deles e compreenderem que eles são parte essencial do processo educação dentro do município* (C2 GT).

Ele complementa dizendo que:

> *Existe um preconceito de ordem social, de ordem econômica, preconceito de profissão por estar atuando na educação do campo. Quebrar isso aí, uma coisa que historicamente já vem já se fortalecendo, é muito difícil, né? Então existe pontos positivos sim, porque alguns de fato compreendem, mas a grande maioria não compreende e é enfraquecido pelos órgãos de gestão* (C2 GT).

A dificuldade em construir uma identidade própria para a educação do campo revela um problema mais profundo: a internalização histórica de um olhar subalterno sobre o campo e está atrelado à invisibilidade histórica dos sujeitos do campo como atores centrais no processo educacional. Diferentemente de outras modalidades, como a educação especial ou a educação de jovens e

adultos, que já conquistaram um espaço de reconhecimento formal e político, a educação do campo ainda luta para afirmar sua especificidade.

Esse processo exige romper com a lógica que posiciona o campo como mero receptor das soluções testadas na cidade. A educação do campo não deve ser uma adaptação de políticas urbanas, mas uma construção enraizada nas particularidades culturais, sociais e econômicas do território.

Foi essencial ouvirmos também a respeito destes desafios, os representantes dos Conselhos Municipais de Educação e os Coordenadores Municipais do Formacampo, afinal, são eles que vivenciam de perto estas realidades e que lidam diretamente com as demandas educacionais e proposições para solucioná-las. Para tal, optamos por expor as repostas em quadros separados por municípios, contendo em cada um deles a fala destas duas representações. O primeiro quadro trata do município de Iguaí. Conforme exposto temos:

Quadro 10 - Desafios na Educação do Campo de Iguaí.

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
Conselho Municipal - Iguaí	*Um dos principais desafios que tivemos foi o trabalho da mesma forma no campo e na sede, o material que eles recebiam. Eu vejo até como uma forma de não respeitar a necessidade. A mesma disciplina, o mesmo conteúdo, a mesma forma de trabalho, às vezes, seja por motivo de chuva, seja por motivos de trabalho, muitos alunos não conseguiam participar e recebiam falta e tinha a mesma forma de ser avaliados.*
Coordenador(a) Municipal - Iguaí	*Gera diversos desafios como desafios no contexto pedagógico, desafios estruturais, desafios sociais, administrativo e pode gerar consequências como baixos rendimentos escolar, evasão e principalmente perda de identidade cultural.* *A maior dificuldade hoje ainda se encontra na formação do professor que trabalha no campo, o educador, o gestor, o coordenador. Quem trabalha no campo precisa compreender a realidade que tá lá. Não é fechando escolas, não é trabalhando da mesma forma.* *"Ah, é multisseriada", nós ainda temos salas multisseriadas. Aí o trabalho diferenciado. Numa sala que tem no campo com 15 alunos, acaba sendo multisseriado porque na mesma localidade tem alunos do maternal, Jardim I Jardim II. Então esse professor que vai trabalhar, que vai receber esse educando, ele precisa compreender o ambiente que ele está, com quem ele está trabalhando e a necessidade daquele público. Então essa ainda é uma dificuldade desse de se permanecer informação constante.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

Com base nas respostas apresentadas pelo(a) representante do Conselho Municipal de Educação e pelo(a) Coordenador(a) Municipal em Iguaí,

é possível observar que os desafios enfrentados na Educação do Campo estão fortemente enraizados em questões estruturais, pedagógicas e sociais. A fala do(a) representante do Conselho Municipal aponta para uma uniformização inadequada das práticas pedagógicas, evidenciando que o campo é tratado sob os mesmos critérios das escolas da cidade. Isso reflete uma falta de sensibilidade às particularidades do contexto do campo, onde fatores como as condições climáticas, as demandas de trabalho das famílias e as especificidades culturais dos alunos deveriam ser levados em consideração. A crítica de que os alunos do campo enfrentam a mesma forma de trabalho e avaliação que os da sede, mesmo em situações de acesso desigual, reforça a perpetuação de um modelo educativo que negligencia a diversidade.

Já o(a) Coordenador(a) Municipal amplia a discussão, trazendo à tona a complexidade dos desafios pedagógicos e administrativos, como a multisseriação e o déficit na formação docente. Há aqui uma concordância entre os(as) entrevistados(as) na medida em que ambos ressaltam que o contexto do campo exige uma abordagem diferenciada. Contudo, enquanto o Conselho foca em denunciar a uniformidade das práticas, a coordenação municipal explora as dificuldades de adaptação por parte dos professores e gestores, evidenciando a necessidade de compreender e atender as realidades locais. Quando menciona a frase “não é fechando escolas, não é trabalhando da mesma forma”, o Coordenador reforça que a multisseriação, ainda que uma solução prática, acaba sendo um reflexo das dificuldades estruturais e dos ataques às escolas do campo. Uma alternativa que surge com a infelicidade do fechamento de escolas e as nucleações.

As respostas coletadas em Iguaí revelam essas contradições, pois, ao mesmo tempo que a escola é percebida como um espaço de inclusão, ela também opera sob um sistema que limita seu alcance transformador. A multisseriação, por exemplo, pode ser vista como uma solução paliativa que atende às necessidades, mas que não dá conta de entregar as condições necessárias para enfrentamento das estruturas que perpetuam as desigualdades educacionais.

A análise do quadro de respostas também permite identificar um ponto em comum: ambos os(as) representantes reconhecem a urgência de uma

formação docente voltada às especificidades do campo. Contudo, é notável que as falas do(a) Coordenador(a) destacam mais o papel ativo do professor em compreender o contexto local, enquanto o Conselho enfatiza a ausência de políticas públicas adequadas para garantir condições igualitárias. Essa diferença de enfoque pode ser interpretada como uma manifestação das diferentes responsabilidades e perspectivas de cada sujeito dentro do sistema educacional. Enquanto o Conselho tem uma visão mais ampla e crítica sobre o sistema, o Coordenador lidou diretamente com as dificuldades cotidianas da implementação.

O quadro 9 se refere ao município de Bom Jesus da Lapa, apresentando as seguintes respostas:

Quadro 11 - Desafios na Educação do Campo de Bom Jesus da Lapa.

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
Conselho Municipal - Bom Jesus da Lapa	*Dentro do meu município alinhar as ações das Escolas do Campo sempre foi um ponto com alguns impasses, visto que as ações pensadas para as escolas da cidade eram as mesmas pensadas para as Escolas do Campo. Com a Construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação do Campo conseguimos alguns avanços considerando as premissas das várias legislações que asseguram algumas tomadas de decisões especificas para as escolas do campo.*
Coordenador(a) Municipal - Bom Jesus da Lapa	*O maior desafio é trabalhar com as especificidades da Educação do Campo no campo, sem direcionamento específico, sem normativas a educação pensada para os povos do campo é a mesma planejada para a cidade, com um diferencial, a cidade tem prioridade nas ações e materiais.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

O terceiro e último quadro tratando destes desafios é dedicado às respostas das representações no município de Sebastião Laranjeiras:

Quadro 12 - Desafios na Educação do Campo de Sebastião Laranjeiras.

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
Conselho Municipal - Sebastião Laranjeiras	*A Educação do Campo, atualmente apresenta vários desafios, entre eles, cito: a valorização dos profissionais da educação do Campo, um currículo voltado especificamente para esta clientela, uma educação inclusiva e matrizes curriculares que atendem as necessidades de cada realidade. A construção das Diretrizes é um ponto forte inicial, para tanto as demandas são muitas.*
Coordenador(a) Municipal -	*De acordo com as escutas sensíveis que nós fizemos, eles pontuaram que a educação do campo até então era*

Sebastião Laranjeiras	*inexistente do ponto de vista de modalidade, do ponto de vista de respeito à cultura, de respeito às especificidades locais. Eles tinham esses obstáculos à frente porque não condizia o ensino pautado no chão da escola com as vivências e produção de vida dos estudantes. Nesse sentido o obstáculo maior pontuado foi esse: a falta de conexão entre o que se ensina com o que de fato é a necessidade local.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

As respostas situam aspectos significativos dos desafios da educação do campo, evidenciando tanto um consenso quanto uma discrepância nas falas, o que é digno de reflexão crítica. No primeiro depoimento, há a ênfase em desafios como a valorização dos profissionais da educação, a necessidade de um currículo específico e uma educação inclusiva que atenda às realidades locais. A ideia de construir Diretrizes que abordem essas demandas parece ser um ponto de partida importante. Já no segundo depoimento, a fala destaca a ausência de uma educação do campo até então, marcada pela falta de respeito à cultura e às especificidades locais. O obstáculo maior identificado é a falta de conexão entre o ensino escolar e a realidade vivida pelos estudantes, o que nos remete a um dos pontos centrais dessa discussão: a necessidade de um currículo que seja mais do que um conjunto de conteúdos descontextualizados.

Ao analisar essas falas, podemos observar que, apesar de apresentarem aspectos aparentemente distintos, elas convergem para um mesmo ponto crítico: a falta de atendimento do sistema educacional às necessidades locais e culturais dos estudantes do campo. A fala do Conselho Municipal de Sebastião Laranjeiras aponta para uma série de questões estruturais e pedagógicas, como a valorização dos profissionais da educação e a criação de um currículo voltado para a realidade do campo. Já a fala do(a) Coordenador(a) Municipal ressalta a desconexão entre a escola e as práticas e saberes do campo, o que é um reflexo claro da falta de um modelo educacional que considere o que querem os sujeitos do campo.

Aqui, há uma sobreposição entre a fala do Conselho e do(a) Coordenador(a) Municipal quando ambas reconhecem a necessidade urgente de um currículo que não apenas respeite, mas que também reconheça a realidade local, respeitando a cultura e as tradições do campo. A diferença entre

as duas perspectivas está mais na ênfase colocada em cada um dos desafios. O Conselho exibe a valorização dos profissionais e a educação inclusiva como aspectos fundamentais, enquanto o(a) Coordenador(a) foca no obstáculo mais imediato: a falta de conexão entre o que se ensina nas escolas e o que os estudantes vivenciam no seu cotidiano.

Segundo Caldart (2008)

> Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso." [...].Esse reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas ,exatamente pela tendência indicada antes de descolamento dos termos da tríade de constituição originária da Educação do Campo (p. 73).

Estre trecho da fala da professora Caldart revela uma crítica relevante a certas abordagens que, ao tratarem a Educação do Campo como uma proposta isolada e autocentrada, incorrem em um reducionismo conceitual e político que compromete a própria essência do projeto emancipatório que a fundamenta. Tal postura não apenas fragiliza a dimensão política do projeto, mas também inviabiliza a construção de práticas pedagógicas comprometidas com as reais condições de vida e resistência desses sujeitos.

Como discutido anteriormente aqui na pesquisa, as diretrizes educacionais precisam ser construídas levando em consideração a especificidade de cada território, respeitando as culturas locais e os saberes tradicionais. Isso implica em um reconhecimento da educação como uma construção social que não deve ser imposta de cima para baixo, mas que deve emergir das necessidades reais e concretas das comunidades.

Os desafios enfrentados pelos municípios sem diretrizes específicas para a educação do campo são inúmeros e estruturais. A ausência de políticas direcionadas resulta na perpetuação de uma educação desconectada das realidades locais, marcada por currículos genéricos que ignoram a riqueza sociocultural das comunidades rurais, quilombolas, ribeirinhas e indígenas. Tal cenário acentua a exclusão social e compromete o direito à educação de qualidade, ao não reconhecer a diversidade de saberes e práticas presentes nesses territórios. A falta de formação adequada para os educadores e de

recursos estruturais agrava as desigualdades, inviabilizando práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o desenvolvimento sustentável.

Diante desse panorama, as Diretrizes Municipais de Educação do Campo emergem como uma resposta necessária e estratégica para superar esses entraves históricos. Ao considerar as especificidades do campo, as diretrizes representam uma oportunidade de construir uma educação inclusiva, que valorize os saberes locais e garanta a participação ativa das comunidades na definição das práticas pedagógicas.

Para a Coordenadora Geral do Programa Formacampo

> *O papel das Diretrizes na promoção de uma educação do campo mais inclusiva trata-se de tentar ajudar as redes municipais no delineamento das diretrizes de educação do campo conforme orientação nacional, no sentido de que cada rede pudesse tá providenciando as diretrizes municipais de educação do campo. Sabemos das dificuldades que as redes municipais têm de fazer cumprir este papel político que promove uma educação mais inclusivas. Promove no sentido de que estas diretrizes possam ser concluídas e ao mesmo tempo implementada. Neste sentido, o programa Formacampo vem buscando justamente auxiliar os municípios na construção dessas diretrizes, no sentido de colocar aí todos os direitos no papel, os eixos, os temas relevantes que possam fazer com que, ao querer implementar de fato a educação do campo, as redes municipais tenham de fato um documento para isso* (Coordenadora Geral do Formacampo).

A fala da coordenadora geral do Programa Formacampo traz à tona as complexidades envolvidas no processo de elaboração/reelaboração ação das Diretrizes Municipais de Educação do Campo nos Municípios da Bahia, destacando o papel essencial do programa na tentativa de auxiliar as redes municipais nesse esforço. Essa questão deve ser compreendida dentro do contexto histórico e social em que as políticas educacionais do campo estão inseridas, revelando as tensões e os desafios inerentes à concretização de uma educação do campo que seja, de fato, inclusiva e igualitária.

A posição do Programa Formacampo como mediador nesse processo é significativa, pois se apresenta como uma iniciativa que busca romper com essa lógica, oferecendo suporte técnico e político para a construção de diretrizes que respondam às especificidades e necessidades das populações do campo. Entretanto, essa mediação ocorre em um contexto de luta constante, onde a formulação de diretrizes alinhadas aos princípios da educação do campo

enfrenta resistências que vão desde a inércia burocrática até escolhas políticas deliberadamente contrárias ao fortalecimento dessa modalidade educacional.

Esse processo, no entanto, é permeado por contradições internas e externas. Internamente, as redes municipais enfrentam a escassez de recursos e a carência de formação técnica específica, desafios que refletem a histórica negligência do Estado em relação às populações do campo. Externamente, há uma disputa ideológica constante sobre o significado e os objetivos da educação do campo, marcada pela resistência de setores que veem essa modalidade educacional como uma ameaça ao *status quo*. Essas contradições evidenciam que a luta pela construção e implementação das diretrizes é, em última instância, uma luta de classes que se manifesta no campo educacional.

Tal relato a respeito das contradições deste processo, coaduna com o que diz a professora Caldart, ao mencionar o que seria um recuo na luta por educação do campo que vem refletindo as contradições e investidas capitalista por dentro do Movimento por uma Educação do Campo:

> [...] sobre os impasses do momento atual é que estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos Movimentos Sociais por Políticas de Educação do Campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massa, e consequentemente o enfraquecimento dos Movimentos Sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de "contaminação ideológica" ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classe e neste momento histórico em particular. Entendo que recuo seria um retrocesso histórico para classe trabalhadora e a história da educação brasileira. (Caldart, 2010 p. 12-122)

Talvez estejamos diante não apenas de um recuo, mas da evidência de que a luta por uma Educação do Campo crítica, popular e emancipadora ainda não tenha se amterializado como projeto hegemônico, tampouco como política consolidada. O que temos são conquista, significativas e valorosas, mas muitas vezes restritas a experiências localizadas, tensionadas continuamente pela lógica da gestão burocrática e pelas dificuldades de implementação nos municípios que, em geral, não possuem projeto político-pedagógico autônomo nem estrutura institucional capaz de garantir a efetivação das diretrizes formuladas pelos povos dos campos e seus aliados.

As dificuldades enfrentadas pelos municípios, que vão desde a ausência de formação específica dos profissionais até a falta de financiamento e de

compreensão sobre a proposta, não necessariamente indicam um recuo em relação a um patamar anteriormente mais avançado. Elas podem revelar a fragilidade das bases em que se sustentaram os avanços anteriores e a distância entre a formulação política do movimento e sua tradução em práticas institucionais.

Nesse sentido, a própria ideia de avanço precisa ser problematizada: o que se conquistou até aqui deve ser reconhecido como fruto da mobilização dos movimentos sociais do campo, mas é preciso admitir que essas conquistas coexistem com formas persistentes de silenciamento, subalternização e descontinuidade.

Sendo assim, reconhecer que muito do que foi conquistado está ainda em disputa é, paradoxalmente, um passo necessário para que a Educação do Campo possa, de fato, avançar como um instrumento de transformação social.

6.2 O papel das Diretrizes Municipais na Promoção de uma Educação do Campo Inclusiva

Dentro do espectro mais amplo e total da sociedade de classes e na luta de projetos antagônicos, sobretudo de educação, as Diretrizes Municipais de Educação do Campo são analisadas como um elemento integrado às políticas públicas educacionais que buscam superar a lógica da universalização abstrata. Ao reconhecer as especificidades do campo, as Diretrizes atendem à contradição histórica entre campo e cidade, que tradicionalmente negligencia as particularidades do campo em favor de uma homogeneização.

Para a finalidade de reflexão nesta pesquisa e categorização do objeto pesquisado, as Diretrizes Municipais de Educação do Campo serão tratadas como uma “Tecnologia Político-Normativa”[27]. Para fundamentar essa abordagem, é necessário partir da compreensão da tecnologia como o conjunto de conhecimentos, métodos e processos aplicados para criar e desenvolver todas as coisas. Conforme Castells (1998, p. 75), “a tecnologia é a articulação

[27] Este termo é cunhado pela primeira vez neste trabalho e o autor desta pesquisa fará as consideraçõess necessárias para sua fundamentação e conceituação.

de saberes, práticas e procedimentos que, juntos, transformam a realidade social". Essa definição amplia o conceito tradicional de tecnologia — frequentemente associado a artefatos materiais — para abarcar dispositivos normativos, educativos e políticos, que operam na estruturação e transformação das relações sociais.

Como nos lembra Pinto, "a criação tecnológica não atua como fator autônomo no curso da história, dela não decorre imediatamente uma nova situação, mas representa apenas a substituição de um tipo de mediação por outro". Desse modo, a tecnologia configura-se não como causa do processo histórico, mas como mediação da/na história (Pinto, 2005, p.498).

A proposta de "Tecnologia Político-Normativa", desenvolvida por esta pesquisa, parte do pressuposto de que as diretrizes não são meramente instrumentos administrativos, mas dispositivos funcionais que, ao normatizar práticas e procedimentos, exercem uma função política central na organização e transformação da educação do campo. Em outras palavras, como Diretrizes Municipais de Educação do Campo, ao estabelecer regras, métodos e objetivos que orientam a prática educativa, operam como uma tecnologia que articula saberes e procedimentos com a finalidade de regular e transformar as relações institucionais e sociais no campo. Esta perspectiva de tecnologia, de minha autoria, evidencia como o aparelho normativo pode ser um instrumento de poder e, simultaneamente, um processo de resistência e transformação.

A importância deste conceito reside na sua capacidade de analisar a educação do campo de forma integrada, considerando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as implicações e normativas que influenciam a organização das práticas educacionais. Essa abordagem possibilita a identificação de dispositivos e práticas que podem tanto reproduzir estruturas de dominação quanto fomentar a emancipação dos sujeitos do campo.

Para ilustrar a abrangência do conceito de Tecnologia Político-Normativa, convém observar alguns exemplos como a Burocracia capitalista que configura-se neste sentido como processo de racionalização da ação humana. A burocracia pode ser entendida como uma tecnologia do capitalismo, na medida em que representa um conjunto de procedimentos e normas que racionalizam e padronizam as atividades administrativas e produtivas. Segundo Weber (1978),

a burocracia, ao instituir regras impessoais e procedimentos formalizados, opera para maximizar a eficiência e a previsibilidade dos processos, mas também contribui para a alienação dos sujeitos e para a manutenção das relações de poder que favorecem o capital. Nesse sentido, a burocracia normatiza as relações de trabalho e de organização social, funcionando como um dispositivo de controle e reprodução do sistema.

Outro exemplo que podemos tomar é o da Nucleação de Escolas do Campo. A prática da nucleação pode ser compreendida como uma tecnologia que atua na negação da educação do campo. Ao se colocar como um processo de fragmentação dos saberes e a centralização do conhecimento, a nucleação desarticula os saberes locais e tradicionais, impondo modelos pedagógicos que não dialogam com a realidade do campo produzindo grande impacto social.

Como último exemplo neste momento, mas não esgotadas as várias situações possíveis de conceituar exemplificando estas tecnologias, temos as Turmas Multisseriadas e o processo de Multisseriação. As turmas multisseriadas emergem como uma tecnologia de resistência, especialmente no contexto das escolas do campo. Ao reunir alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem, esse arranjo pedagógico promove a construção coletiva do conhecimento, incentivando a colaboração e a valorização dos saberes locais. As turmas multisseriadas, ao desafiarem os moldes padronizados e hierarquizados da educação tradicional, especificamente um dispositivo que resiste à homogeneização e à imposição de modelos educacionais incompatíveis com a realidade do campo, funcionando como ferramenta de fortalecimento da identidade e autonomia dos sujeitos rurais.

Diante desses exemplos, o conceito de “Tecnologia Político-Normativa” revela-se não apenas como uma categoria analítica para as Diretrizes Municipais de Educação do Campo, mas como um referencial teórico capaz de dialogar com diversas outras realidades e contextos.

Caldart (2012) pontua que a educação do campo deve ser vista como uma construção social que integra a diversidade e os saberes locais, o que reforça a ideia de mediação entre as políticas públicas e as necessidades concretas das comunidades. Embora existam desafios reais e estruturais, as DMEC enquanto uma Tecnologia a serviço da transformação da realidade da EC por meio de seu

impacto social, oferecem uma perspectiva transformadora ao propor alternativas que visam superar desigualdades históricas.

É possível perceber um consenso no que diz respeito à percepção dos entrevistados acerca do papel das DMEC na promoção e uma Educação do Campo mais inclusiva e alinhadas às necessidades locais. Os(as) Coordenadores(as) de Grupo de Trabalho das DMEC afirmam que:

> *Eu percebo o papel das diretrizes do ponto de vista de uma educação inclusiva, alinhada às necessidades locais, como um marco potente de ligação entre o que se quer para educação do campo, entre o que a comunidade necessita para a educação do campo local. Então, as diretrizes por ter sido um movimento feito com os sujeitos envolvidos nesta formação, acredita-se que ela é um potente elemento de educação inclusiva, também haja vista que foram pontuados pelos próprios sujeitos em formação as suas necessidades e desejos neste sentido, as diretrizes é sim um documento altamente inclusivo* (C1 Grupo de Trabalho).

Segundo o(a) Coordenador(a) 1 do GT das DMEC, as diretrizes representam um marco potente entre o que se quer para a educação do campo e os anseios da comunidade local. Ao considerar que as diretrizes refletem as necessidades e desejos apontados pelos próprios sujeitos em formação, identifica-se nelas um esforço para superar a alienação histórica que caracteriza a educação oferecida às populações do campo, inserindo suas *particularidades* em um contexto que tradicionalmente negligencia suas especificidades culturais, econômicas e sociais. Para Caldart (2000), a escola do campo atua,

> reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento (p. 66).

Assim entendendo, a educação do campo deve ser fruto de uma construção coletiva que parta da realidade concreta dos trabalhadores rurais, permitindo-lhes a apropriação crítica dos conhecimentos que fortalecem sua luta e identidade. O processo de construção das diretrizes manifesta-se como um espaço de mediação entre a totalidade das contradições estruturais do sistema capitalista e as possibilidades de construção de um projeto educacional que atenda o que querem os povos do campo. Nesse sentido, a inclusão dos sujeitos no processo de elaboração/reelaboração das diretrizes não é apenas um

elemento técnico, mas um ato político que tensiona as relações de poder e questiona as bases da hegemonia dominante.

O(a) Coordenador(a) 2 do GT das DMEC afirma que

> *A percepção é que de fato os gestores municipais, que são secretários de educação e gestores escolares da função de coordenador, não conseguem compreender de que houve e tem que haver essa mudança estrutural do que é a escola rural do que é a escola do campo. Esta ideia ainda não está. Ainda é consolidado dentro das cabeças dos gestores que faz esse papel dentro da educação no município* (C2 Grupo de Trabalho).

Ao apontar que os gestores não compreendem a diferença estrutural entre escola rural e escola do campo, o(a) entrevistado(a) não apenas identifica um problema técnico, mas já expõe uma contradição central: enquanto o papel da gestão deveria ser o de impulsionar a transformação educacional em alinhamento com os princípios da educação do campo, na prática, ela acaba por perpetuar uma visão conservadora e descontextualizada.

A confusão que é para além de conceitual, ao qual aborda o(a) entrevistado(a), reflete não apenas uma ausência de formação específica, mas também um enraizamento ideológico que perpetua práticas educativas inadequadas às realidades e demandas das populações do campo. Ao tratar a escola rural como sinônimo de escola do campo, os gestores negligenciam a dimensão política e cultural que caracteriza esta última, reforçando práticas pedagógicas descontextualizadas e alinhadas a interesses alheios às comunidades locais. Arroyo (2004 apud Arroyo; Caldart; Molina, 2004) diz:

> Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias nas perspectivas do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (p. 53).

Arroyo (2004) deixa claro que a educação do campo não é apenas uma questão de localização geográfica, mas um projeto político-pedagógico construído em diálogo com as especificidades e potencialidades das comunidades campesinas responsável por construir valores, conhecimentos e tecnologias próprias. Nesse sentido, a escola do campo deve ser concebida como um espaço que transcende o mero ensino formal, sendo orientada pela

valorização dos saberes populares, da cultura local e das demandas socioeconômicas das populações rurais. O desconhecimento dessa concepção pelos gestores municipais evidencia a reprodução de uma lógica que subordina a educação às necessidades do capital, tratando o campo como um espaço de suplência para o desenvolvimento urbano.

O(a) Coordenador (a) 2 do GT das DMEC continua dizendo que

> *as diretrizes por ser um documento bastante complexo, que envolve eixos estruturantes, envolvem entender o histórico do que é educação rural, educação do campo, envolve saber qual é o projeto político pedagógico que ele está querendo estabelecer dentro da escola deles ou dentro da educação do campo* (C2 Grupo de Trabalho).

Diz ainda:

> *quando a gente tenta implementar uma diretriz, é justamente para: primeiro fortalecer isso dentro do município; segundo, legalizar essa ideia e começar a ter informações a partir daí, porque apesar de o ponto de partida ser o Formacampo, mas ainda é necessário ter outras formações especificamente para esses professores da educação do campo* (C2 Grupo de Trabalho).

O reconhecimento de que as diretrizes são um documento complexo, que demanda a compreensão de eixos estruturantes, histórico da educação rural e do campo, e alinhamento com um projeto político-pedagógico específico, evidencia a importância de articulação entre teoria e prática. A educação do campo não pode ser reduzida a adaptações da escola urbana. Essa complexidade, entretanto, contrasta com a realidade das redes municipais, que carecem de formação técnica e política para enfrentar tal desafio.

Algo curioso que podemos observar é que “toda a política para a educação rural tem se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos (Ribeiro, 1985, p.3). Para Ribeiro, a “educação rural” não contempla e não se iguala à educação do campo. Segundo Cavalcante (2003), esta transposição da escola urbana para a escola rural se dá por meio inclusive de livros e cartilhas:

> As cartilhas eram escritas para as escolas urbanas, sem considerar o saber do camponês, e mantinham atividades inadequadas ao meio rural, como reconheciam algumas professoras, pois não havia muita preocupação em adaptá-las àquilo que seria de maior interesse (p. 25).

Para realizar uma educação do campo é necessário romper com estas transposições e cópias dos modelos urbanos e ainda dos modelos do campo de outras realidades. Para que seja educação do campo é necessário acima de tudo ser particular, claro, sem perde a dimensão daquilo que une um campo ao outro em sua totalidade.

Há, segundo relatos da entrevista, uma lacuna entre a elaboração do documento e sua efetiva implementação, que só pode ser superada por meio de formações contínuas e específicas para os professores da educação do campo. Se não houverem formações para os professores que são em suma defensores da educação, permitindo a eles compreenderem em essência toda esta disputa de projetos sociais, políticos e educacionais, como os convencer de lutar por tal pauta? Isso reflete a contradição entre a proposição de um projeto político, social e educacional e a dificuldade estrutural de garantir os meios para sua realização.

A totalidade da análise destaca como as Diretrizes integram as necessidades locais às políticas públicas, fortalecendo a educação enquanto direito social. Contudo, a contradição entre os discursos de valorização cultural e a falta de infraestrutura ainda desafia sua implementação. Para Saviani (2008), uma educação efetivamente inclusiva deve superar essas barreiras estruturais por meio de políticas públicas que traduzam a realidade em ações concretas.

Os coordenadores municipais e conselheiros responderam a esta questão do seguinte modo:

Quadro 13 - Papel das Diretrizes na Educação do Campo de Bom Jesus da Lapa.

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
Conselho Municipal - Bom Jesus da Lapa	*As Diretrizes Curriculares é um Documento de fundamental importância que visa auxiliar nas normativas que auxiliaram em uma Educação do Campo mais inclusiva e pensada considerando as especificidades dos povos do campo.*
Coordenador(a) Municipal - Bom Jesus da Lapa	*As diretrizes para educação do campo são fundamentais para garantir a qualidade e a relevância do projeto de educação para os povos do campo, contribuindo para o desenvolvimento de educação consonante com as necessidades da sociedade campesina, educação pada sustentabilidade, para equidade com respeito para a cultura e diversidade.* *As diretrizes constituem caminhos, normas que direcionam a educação do e no campo e sendo construída para e com os povos do campo estas valorizam o conhecimento local e as práticas tradicionais, garantindo que a educação seja específica para o contexto em que se aplica.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

O município de Bom Jesus da Lapa apresenta um cenário marcado pela diversidade cultural e territorial, com forte presença de comunidades campesinas. Do ponto de vista do Materialismo Histórico-Dialético, as Diretrizes se configuram como uma mediação essencial entre as demandas históricas dos povos do campo e as políticas públicas educacionais. De acordo com o Conselho Municipal, as diretrizes são descritas como um documento "de fundamental importância", que busca assegurar uma educação do campo mais inclusiva e voltada às especificidades dos povos campesinos. Esta perspectiva revela a função mediadora das diretrizes ao alinhar os interesses históricos desses sujeitos com as normativas do sistema educacional.

A resposta da Coordenação Municipal complementa essa visão ao ressaltar que as diretrizes são "fundamentais para garantir a qualidade e a relevância do projeto de educação para os povos do campo". Aqui, emerge a contradição central: enquanto o sistema educacional historicamente privilegiou uma lógica universalista e urbana, as diretrizes se esforçam por construir meios que valorizem a singularidade das práticas e culturas locais. Essa contradição é inerente ao modo de produção capitalista, que frequentemente subordina as especificidades culturais às demandas do mercado e à homogenização curricular.

Compreende-se a partir das respostas e reflexões teóricas que as diretrizes são parte de um movimento mais amplo de luta por direitos e emancipação dos povos do campo. A Coordenação Municipal enfatiza a "educação para a sustentabilidade" e o "respeito pela cultura e diversidade" como pilares fundamentais. Essa articulação, no entanto, não ocorre de forma linear. As diretrizes, nesse sentido, representam um espaço de disputa e resistência, buscando afirmar a centralidade dos saberes e práticas tradicionais no projeto educativo.

As respostas destacam ainda a relevância das diretrizes como "caminhos" e "normas" que direcionam a educação do e no campo. Essa construção participativa e dialógica, envolvendo os próprios povos do campo, significa uma ruptura com a tradição autoritária e centralizadora da educação pública brasileira. Contudo, subsistem contradições profundas. A implementação efetiva das diretrizes enfrenta desafios estruturais, como a insuficiência de recursos, a

formação inadequada de educadores e a resistência de setores conservadores que desvalorizam a especificidade da educação do campo.

Em Iguaí temos a seguinte realidade, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 14 - Papel das Diretrizes na Educação do Campo de Iguaí.

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
Conselho Municipal - Iguaí	*Para nós, as diretrizes do campo aqui foi um marco no trabalho da Secretaria do conselho com a educação do campo. Foi um anseio até da própria comunidade. No início, nós trabalhamos com a reformulação dos PPP's, que foi a primeira parte, então os professores do campo, a comunidade do campo, eles nos direcionaram a estar emitindo um parecer ou então elaborando o próprio documento, buscando orientação para a elaboração desse próprio documento. Aqui temos o município como referência em termos de meio ambiente. Quando se falava em diretrizes, a primeira coisa que eles colocavam era: nós precisamos estudar aquilo que é do Campo.*
Coordenador(a) Municipal - Iguaí	*As Diretrizes são fundamentais para promover uma educação inclusiva e alinhada às necessidades locais, considerando as especificidades do contexto rural. Como valorização do conhecimento local e tradicional, atendimento às necessidades específicas de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, desenvolvimento sustentável, participação comunitária e direitos humanos.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

Para o Conselho Municipal de Iguaí, as diretrizes representam um marco significativo no trabalho realizado pela Secretaria de Educação, atendendo a um anseio histórico da comunidade. Esse marco reflete-se no envolvimento direto de professores e comunidades na reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's). O processo de construção foi orientado pela necessidade de garantir que as diretrizes dialogassem com as especificidades do ambiente rural, promovendo um estudo aprofundado da realidade do campo.

Essa perspectiva denota a relevância das diretrizes enquanto ferramentas que buscam romper com a padronização curricular imposta pela lógica urbana. Ao enfatizar a necessidade de "estudar aquilo que é do Campo", o Conselho Municipal aponta para um movimento de valorização do local, que coloca as práticas e os saberes tradicionais no centro das políticas educacionais.

A Coordenação Municipal do Formacampo em Iguaí reforça a importância das diretrizes ao destacá-las como um instrumento essencial para a promoção de uma educação inclusiva e alinhada às especificidades do contexto

campesino. Essa abordagem integral demonstra uma tentativa de articular a educação com a promoção de direitos humanos e com práticas sustentáveis, indo além da mera instrução acadêmica. Trata-se de reconhecer a educação do campo como um espaço de transformação social, no qual a diversidade cultural e a participação comunitária ocupam uma posição central.

Embora as diretrizes representem um avanço significativo, sua implementação enfrenta desafios estruturais e políticos. O envolvimento da comunidade e dos professores no processo de elaboração revela uma ruptura com práticas autoritárias e centralizadoras, mas a materialização dessas propostas depende de condições concretas. A falta de recursos, a formação insuficiente de educadores e as resistências ideológicas são barreiras que precisam ser superadas para que as diretrizes alcancem seu pleno potencial.

O relato de Iguaí aponta para um aspecto crucial das DMEC: a integração entre a valorização dos saberes locais e a atenção às necessidades específicas de grupos historicamente vulneráveis, como indígenas, quilombolas e camponeses. Essa abordagem dialoga com as reflexões de Gramsci (1978), que considera a valorização das culturas subalternas como um passo essencial para a construção de uma contra-hegemonia no campo educacional.

Em Gramsci, entendemos este conceito como o camponês meridional (próprios da região sul da Itália que era tipicamente agrária, diferente da região Sul, desenvolvida industrialmente). Posteriormente, o termo passa a abranger também os imigrantes e refugiados (Curti, 2006). Fato é que, como apontado em capítulos anteriores desta pesquisa (especialmente o capítulo II) os povos do campo foram historicamente alijados, excluídos e inferiorizados, inclusive em suas culturas. Atender as singularidades de cada realidade do campo é elevar a cultura destes grupos ao lugar de prestígio social.

Quanto à coordenação e o conselho municipal em Sebastião Laranjeiras, é preciso salientar que o(a) participante que concedeu a entrevista também ocupa a coordenação do Grupo de Trabalho das DMEC, sendo assim, sua resposta está sendo utilizada em ambas as seções, tanto como Coordenador(a) do GT como Coordenador(a) Municipal do Programa. Reiteramos então o que ela diz sobre o papel das diretrizes na promoção de uma educação do campo mais inclusiva e alinhada às necessidades locais:

Quadro 15 - Papel das Diretrizes na Educação do Campo de Sebastião Laranjeiras.

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
Conselho Municipal - Sebastião Laranjeiras	*O CME por ser um órgão também normatizador, este tem papel fundamental em analisar as Diretrizes e contribuir. Pois o mais importante é buscar junto à equipe por uma educação de equidade e qualidade. Assim estaremos todos empenhados às demandas educacionais e locais que possam atender às especificidades da comunidade.* *O que mais foi importante, foi a participação da comunidade e o direcionamento ou o diferencial do que é educação no campo e do campo para quem está lá. E nós aqui temos o município como referência em termos de meio ambiente: os rios, as cachoeiras com turismo, a serras. Então, esse meio ambiente para os educandos e para os professores do campo é muito importante. E quando se falava em diretrizes, a primeira coisa que eles colocavam era, nós precisamos estudar aquilo que é do Campo* (CME – Iguaí).
Coordenador(a) Municipal - Sebastião Laranjeiras	*Eu percebo o papel das diretrizes do ponto de vista de uma educação inclusiva, alinhada às necessidades locais, como um marco potente de ligação entre o que se quer para educação do campo, entre o que o que a comunidade necessita para a educação do campo local. Então, as diretrizes por ter sido um movimento feito com os sujeitos envolvidos nesta formação, acredita-se que ela é um potente elemento de educação inclusiva, também haja vista que foram pontuados pelos próprios sujeitos em formação as suas necessidades e desejos neste sentido, as diretrizes é sim um documento altamente inclusivo.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

A fala como já anteriormente analisada, reforça não apenas o valor simbólico e prático das diretrizes como instrumento inclusivo, mas também a necessidade urgente de superar os desafios estruturais e políticos que permeiam a educação do campo. Sob a perspectiva da mediação, as Diretrizes facilitam a integração das comunidades quilombolas ao sistema educacional, promovendo uma educação culturalmente relevante. Contudo, a contradição entre o reconhecimento das especificidades e as políticas padronizadas ainda é um desafio. Para Caldart (2012), a valorização da diversidade deve ser acompanhada por estratégias que garantam a execução efetiva das políticas propostas. Este relato coaduna com os demais quando trata das diretrizes como marco no trabalho com a educação do campo. Diríamos que as diretrizes para além e um marco teórico e normativo, foram também uma experiência ímpar inaugurada por alguns municípios.

Fica evidente a partir destes relatos que para os representantes dos Conselhos, entidades responsáveis por mediar, mobilizar e propor alternativas

para as demandas educacionais nos municípios, as Diretrizes Curriculares desempenham um papel de mediação entre as políticas educacionais nacionais e as realidades concretas do campo, conforme a abordagem do Materialismo Histórico-Dialético.

6.3 Contexto de Influência para elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de educação do Campo

Ao considerar as especificidades do campo, essas diretrizes buscam superar a contradição presente na dicotomia entre o urbano e o rural, entre o campo e a cidade, tradicionalmente negligenciada pelas políticas públicas., capaz de integrar os saberes e a cultura dos sujeitos rurais. Uma questão que surge a partir disso é: quais fatores suscitaram a iniciativa de elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo em seu Município?

Ao investigarmos os fatores que motivaram essa iniciativa, é possível perceber como diferentes níveis de determinação – totalidade, particularidade e singularidade – convergem para moldar os contextos municipais de Bom Jesus da Lapa, Sebastião Laranjeiras e Iguaí.

No nível da totalidade, destacam-se as pressões impostas pela sociedade e pelo Estado capitalista, cujas dinâmicas frequentemente desconsideram ou subordinam as necessidades do campo às lógicas urbanas e de mercado. A elaboração das diretrizes, portanto, emerge como um movimento de resistência, buscando reverter essa tendência histórica e reafirmar a importância de uma educação conectada às vivências e à autonomia dos sujeitos do campo.

A particularidade da modalidade educação do campo se expressa na necessidade de valorizar os aspectos culturais, sociais e econômicos que diferenciam o campo da cidade. É preciso afirmarmos que a Educação do campo é uma política pública demandada naturalmente, mas conquistada a partir das lutas. Essa demanda é particularmente evidente na forma como os municípios procuram romper com currículos verticalizados e estandardizados, buscando respeitar as especificidades da produção de vida e do saber local.

Já no nível da singularidade, cada município apresenta suas motivações próprias, enraizadas em suas realidades locais. O quadro abaixo nos ajuda a compreender os fatores que suscitaram a elaboração/reelaboração das DMEC em cada município e exige, portanto, uma análise cuidadosa dessas três realidades:

Quadro 16 - Iniciativa de elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo.

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Coordenadora Geral do Formacampo	*Para a elaboração das diretrizes teve algumas coisas que para mim foi novo, porque estamos falando da elaboração de um documento que fortalece a educação do campo nas redes municipais e a educação do campo é um projeto da classe trabalhadora. Porém, nós tivemos municípios de extrema direita que fizeram o documento e incluíram todos os princípios da educação do campo e nós não tivemos dificuldades quanto a isso. E nós tivemos municípios de gestão municipal de esquerda que nós tivemos muita dificuldade e que não fez o documento. Então a gente observa que existe ali uma perspectiva de pensamento de outros sujeitos envolvidos, por exemplo, as coordenações municipais, onde a gente tem pessoas indicadas pelos secretários de educação, pessoas envolvidas diretamente com a educação do campo, oriundas do campo e que já trabalha com a educação do campo. Nestes municípios, nós tivemos mais facilidade de fazer e auxiliar neste processo de elaboração e percebemos um maior interesse na elaboração de estratégia mais factíveis e a implementação destas estratégias para a concretização do documento no município. Mas tivemos outros municípios que indicaram qualquer pessoa sem nenhuma vinculação com a educação do campo, um técnico qualquer da secretaria de educação e que não houve interesse sequer de passar as informações para os professores e o conselho municipal de educação.*
Coordenador(a) Territorial – Velho Chico	*A iniciativa de elaboração/reelaboração das Diretrizes de Educação do Campo foi iniciativa ao mesmo tempo peculiar de cada município e também coletiva no Território de Identidade Velho Chico. Cada município fez uma dinâmica diferenciada para atender as especificidades dos municípios. Temos uma diversidade de escolas quilombolas, campesinas, ribeirinhas, de assentamentos em um mesmo município e isso requer um olhar específico. O perfil dos estudantes, a cultura regional, o perfil dos professores, das famílias, dos movimentos sociais locais. Um dos fatores que influenciou bastante também foi a concepção de Educação do/no Campo*
Coordenador(a) Territorial – Sertão Produtivo	*Os fatores que suscitaram a iniciativa da elaboração/reelaboração das DMEC foram particulares em cada município. Alguns tiveram iniciativa própria ao analisar a necessidade e importância do documento. Quando um município elabora as diretrizes influencia outros a também pensar a necessidade do documento. Acredito que a ampla divulgação do programa e a adesão de municípios que são considerados polos/modelos no território contribuíram para que os demais adentrassem no FORMACAMPO e pensassem os documentos norteadores da Ed. Campo.*

Coordenador(a) Territorial – Médio Sudoeste	*Cada município aqui no médio sudoeste teve uma razão comum e também particular para mobilizar este processo de elaboração das diretrizes. No que tange às razões comuns temos a necessidade que hoje é latente de pensar a educação do campo como um projeto de educação emancipador e que atende as particularidades desta classe campesina, trabalhadora. O país avançou muito em relação a esta política e pela própria organização sistemática e conjunta das políticas educacionais, o município que ficasse de fora estaria assumindo este lugar de retrocesso e de inércia quanto a uma política tão importante.* *De modo particular, sabemos que cada município tem em sua gestão, pessoas mais ou menos engajadas na defesa desta política e isso perpassa a forma como cada agente compreende o tema da educação do campo. Temos municípios mais ou menos conservadores e mais ou menos progressistas como também temos municípios que em maior ou menor nível de instrução, depende ainda da vontade política e da compreensão teórica e prática dos servidores que compõe a rede municipal. Não podemos deixar de ponderar que a proposta do Formacampo de ofertar formação continuada aos educadores e educadoras do campo e ainda uma orientação técnica quanto à elaboração de diretrizes e PPP's, não é algo que nenhum gestor quer recusar, sobretudo se for de forma gratuita, sem custos ao município. Todavia, isso aconteceu em algumas localidades. Aqui no território teve município que foi o único de todo o território que preferiu ficar de fora. O município inclusive tem um histórico problemático no que diz respeito a pauta do campo.*
Coordenador(a) Municipal – Bom Jesus da Lapa	*O município de Bom Jesus da Lapa já tinha Diretrizes para Educação do Campo, porém, precisava de reelaboração. Com formação, com a escuta dos estudantes e comunidade campesina de participação da Universidade e com o apoio e iniciativa do programa Formarcampo este trabalho foi realizado com sucesso.*
Coordenador(a) Municipal – Sebastião Laranjeiras	*O município resolveu assumir a responsabilidade neste trabalho do Formacampo. O município entendeu essa produção como algo que não fosse algo apenas como pró-forme, mas esteve engajado em mudar a realidade da educação do campo por entender que ela é uma dimensão importante do todo da educação. Então houve o comprometimento com as orientações do programa. O município já pensava a educação do campo, quando o Formacampo chega com a proposta, isso casou com o que o município já pretendia.*
Coordenador(a) Municipal – Iguaí	*Posso dizer pelo meu município que a parceria com o Programa Formacampo foi fundamental para elaboração, que ainda não possuía um documento de Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC). Com essa parceria, conseguimos elaborar esse documento que visa atender às necessidades das comunidades. O Programa Formacampo ofereceu uma formação, baseada na lógica de humanização e valorização da população do campo.*
Conselheiro(a) Municipal – Bom Jesus da Lapa	*Além do Programa FORMACAMPO a necessidade de uma escola do campo de qualidade aos nossos alunos.*
Conselheiro(a) Municipal – Sebastião Laranjeiras	*A formação dos professores no Programa FORMACAMPO, deu início a várias mudanças no campo educacional. Na parte da atuação pedagógica, como também na construção das Diretrizes.*
Conselheiro(a) Municipal – Iguaí	*Toda mudança no município, claro que tem uma origem, né? Mas eu acho que a mudança começa na estrutura da Secretaria com o advento da BNCC, a vinda do trabalhar com a BNCC, começou-se a pensar: o município precisa ter um norte, como se trabalhar? Aí vem a proposta do trabalho diferenciado, não só de conteúdo, mas*

	com os objetos de conhecimento, com a realidade local, com os temas. Então, partindo dessas formações, partindo dessas orientações. Foi então que começamos a perceber essa necessidade. *A necessidade também de não fechar a escola, porque assim, cada gestão tem um pensamento. Então, em gestões anteriores o pensamento era de nucleação. Vamos nuclear, não é necessário trabalhar com a educação no campo. Quando nós encontramos com movimentos, aqui nós temos o movimento, que é chamado de sem terras, né? Então quando eles se mobilizaram para colocar a escola, de estar participando também, vem os questionamentos, como trabalhar essa educação do campo no campo a partir desses movimentos? A partir dos estudos com a BNCC é que nós começamos esse trabalho de reforma.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

As respostas coletadas apontam para elementos comuns, como o papel central desempenhado pelo Programa Formacampo na mobilização e formação de professores e gestores do campo. O programa é citado como essencial, tanto por fornecer capacitação técnica quanto por incentivar reflexões críticas sobre a Educação do Campo. Contudo, emergem contradições evidentes, especialmente relacionadas ao alinhamento político-ideológico dos gestores municipais. Conforme relatado pela Coordenadora Geral do Formacampo, contraditoriamente, alguns municípios de extrema-direita aderiram com maior facilidade aos princípios da Educação do Campo e a proposta de elaboração/reelaboração as diretrizes, enquanto algumas gestões de esquerda, paradoxalmente, apresentaram resistência.

Marx (1986) afirmou em O Capital que “todas as ciências, exceto a economia política, reconhecem que as coisas apresentam frequentemente uma aparência oposta à sua essência (p. 620).” Isso traduz o fato exposto na entrevista como duas faces do real: sua aparência e sua essência. Esse caso também pode ser compreendido à luz da análise de Kosik (1965) sobre as manifestações aparentes e essência, em que a ideologia declarada nem sempre reflete a prática concreta, evidenciando o caráter multifacetado das relações sociais no capitalismo.

Segundo Kosik (1976),

> A ele [mundo da pseudoconcreticidade] pertencem: o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essências; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (...); o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu

> movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens (p. 11).

O conceito de pseudoconcreticidade descreve um mundo em que os fenômenos aparentes obscurecem as relações essenciais, sendo moldado pela práxis fetichizada e pelas formas ideológicas de movimento.

Há duas análises importantes que trago para destaque: primeiro a ponderação de que quando gestores municipais de extrema-direita aderem às diretrizes, essa ação não necessariamente informa o compromisso deste setor político com as pautas dos movimentos sociais e da classe campesina. Esta prática torna clara a contradição entre o pensamento político-ideológico da direita e extrema-direita e as orientações políticas a nível nacional a qual estão subordinados e a ação por eles executada no âmbito dos municípios.

Esta análise abre margem para que nos questionamentos quanto às hipóteses: a) a adesão reflete uma estratégia política para legitimar a gestão pública diante de comunidades campesinas e educadores engajados na luta construindo uma imagem de abertura a políticas inclusivas na gestão de governos municipais, inclusive de extrema-direita; b) a pressão exercida por movimentos sociais e comunidades organizadas, entidades e associações locais, tornam politicamente arriscado para os gestores ignorarem iniciativas que promovem direitos historicamente negados. Assim, a adesão às diretrizes seria motivada pela necessidade de responder a essas pressões sociais, assegurando a governabilidade e evitando conflitos diretos com as comunidades, aquilo que no máximo chamamos de consenso; c) o pragmatismo administrativo, tendo a adoção de práticas ou decisões sobre as diretrizes do campo, pautadas em critérios de conveniência, eficiência ou facilidade de execução, sem necessariamente um alinhamento ideológico ou um compromisso profundo com os valores subjacentes à política ou ação implementada.

Por último e não menos relevante, temos a hipótese de que pode haver em determinadas realidades, gestões de fato comprometida com as pautas sociais e com os interesses do povo, ainda que rotuladas como gestão de extrema-direita. Digo isso pois, mesmo conhecendo o projeto político e ideológico destes grupos no cenário macro da política brasileira (como já

discutido em capítulo anterior), em certa medida e em determinados contextos a dicotomia direita e esquerda inexiste politicamente, ou existindo, não pode ter suas ações e consequências determinadas apenas pela lógica máxima da política partidária deste grupo.

A segunda análise importante que também trago para destaque é que quando gestores municipais de partidos de esquerda não acatam a proposta formativa e não aderem ao processo de elaboração/reelaboração das DMEC, embora teoricamente alinhados com os ideais progressistas, esses municípios, influenciados por representações ideológicas fragmentadas, podem provocar uma descontinuidade das políticas inclusivas, desarticular os movimentos sociais e reproduzir as relações de dominação e de subalternização do campo. As hipóteses são de a) o gestor embora alinhado a uma orientação social e progressista, desconhece a importância da políticas de educação do campo; b) alguns gestores de esquerda estão ideologicamente formados pela escola neoliberal e conservadora e estão neste campo partidário apenas por mera formalidade e/ou estratégia do jogo político; c) em busca de governabilidade, o governante tende a ceder a pressões de setores econômicos, como o agronegócio, que têm grande influência e frequentemente entram em conflito com os interesses do campo; d) as pressões políticas e/ou econômicas de atores nacionais ou internacionais, como bancos e organismos financeiros, que condicionam investimentos a políticas alinhadas ao capitalismo intervém diretamente das decisões do governo municipal. Em síntese, Kosik nos ajuda a compreender que os fenômenos observados – adesão ou não-adesão – são manifestações situadas no campo das lutas pela Educação do Campo.

Outro ponto de divergência refere-se ao nível de engajamento das lideranças locais. Municípios como Sebastião Laranjeiras demonstraram comprometimento prévio com a Educação do Campo, enquanto Iguaí encontrou no Formacampo um incentivo, ponto de partida para atender uma demanda até então negligenciada.

O conceito de Educação do Campo, como projeto emancipador e classista, destaca-se na fala de diversos entrevistados, especialmente no Médio Sudoeste, onde a Educação do Campo é vista como uma política que deve atender às particularidades da classe trabalhadora campesina. Essa perspectiva

dialoga com a ideia da luta de classes como categoria explicativa da história, uma vez que a Educação do Campo surge como resposta às condições estruturais que historicamente excluíram os sujeitos do campo das políticas educacionais. A resposta do(a) Conselheiro(a) Municipal de Educação de Iguaí, que menciona a resistência à nucleação de escolas e o papel de movimentos sociais como o MST, reforça a dimensão histórica de luta dos trabalhadores do campo.

Este fenômeno da nucleação não é uma exclusividade de Iguaí, pelo contrário, ele reflete a nível local, a política nacional de precarização do campo para seu esvaziamento. Ainda que algumas pesquisas optem por fragmentar a realidade e analisá-la parcialmente, precisamos reiterar a dimensão geral da realidade, sua totalidade.

Cheptulin (1982) contribui com esta discussão ao articular parte e todo na forma global da totalidade. Segundo ele

> É exatamente nessa forma global, nessa totalidade, que o conteúdo se relaciona com a forma. Mas, à medida que se dá o desenvolvimento do conhecimento do objeto, a característica global de seu conteúdo tornar-se insuficiente e um estudo mais detalhado dos diferentes momentos do conteúdo, assim como dos processos e relações que os constituem, tornam-se necessário. O conteúdo decompõe-se em partes qualitativamente isoladas, e a análise dessas partes conduz a necessidade de colocar em evidência as leis de sua correlação mútua com o todo. Essas leis da correlação das partes isoladas, com o todo que as contém, refletem-se nas categorias de “todo” e “parte”; as leis de correlação das partes entre elas, no quadro do todo, refletem-se nas categorias de “elementos” e de “estrutura” (Cheptulin, 1982, p.270).

A citação de Cheptulin traz à tona a importância de compreender fenômenos sociais a partir de sua totalidade e das relações dinâmicas entre suas partes constitutivas. Aplicada ao fechamento de escolas em Iguaí, podemos indicar que, embora esse evento tenha características locais, ele não pode ser plenamente entendido sem considerar o contexto mais amplo em que está inserido. Marx (1983) nos transmite a concepção de que a investigação científica deve ter o objetivo de conhecer as leis que orientam o movimento, estas leis acima citadas por Cheptulin.

Um ponto que chama a atenção na entrevista é quando o(a) conselheiro(a) municipal de educação de Iguaí diz na entrevista:

> *Mas eu acho que a mudança começa na estrutura da Secretaria com o advento da BNCC, a vinda do trabalhar com a BNCC, começou-se a*

> *pensar: o município precisa ter um norte, como se trabalhar? Aí vem a proposta do trabalho diferenciado, não só de conteúdo, mas com os objetos de conhecimento, com a realidade local, com os temas. Então, partindo dessas formações, partindo dessas orientações. Foi então que começamos a perceber essa necessidade.*

Esta afirmação quando comparada ao ponto de vista de muitos pesquisadores e educadores que consideram a Base Nacional Comum Curricular como um ataque às especificidades das comunidades locais e um instrumento homogeneizador, revela uma perspectiva interessante sobre a forma como diferentes atores enxergam e se apropriam dessa política educacional.

Enquanto para alguns a BNCC representa uma ameaça à diversidade cultural, às particularidades regionais e à autonomia local das escolas, promovendo um modelo único e centralizado que não leva em conta as realidades específicas dos territórios, a conselheira de Iguaí parece ter visto na BNCC, naquele momento como uma oportunidade. Para o(a) conselheiro(a), a chegada da BNCC foi um momento propulsor para que o município começasse a pensar de maneira mais crítica e direcionada sobre como trabalhar a educação do campo de forma diferenciada, levando em consideração a realidade local e as necessidades específicas das comunidades, o que até então aprecia ser contraditório quando referenciando à BNCC.

De acordo com o pesquisador Carlos Roberto Jamil Cury (2018), a BNCC, ao detalhar conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, acaba por suprimir a autonomia e a diversidade cultural presente no território brasileiro, assim, apresentando-se como um referencial centralizador e homogeneizador.

Ainda temos como visão oposta a esta do(a) conselheiro(a), a fala já mencionada da Coordenadora do Programa e aqui retomamos a fala:

> *A política municipal está atrelada ao financiamento da política federal que é totalmente refém do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular. Por conta disso, as redes municipais que seguem orientações das agências vinculadas à Base Nacional Comum Curricular cuja orientação é de um projeto do capital, é um limitador para que as diretrizes sejam implementadas* (Coordenadora Geral do Formacampo).

Estas respostas se contrastam e ao mesmo tempo que ela pode significar apenas uma diferença em termos da profundidade e amplitude de análise que

cada uma faz da Base, pode também significar de fato percepções distintas em torno do que de fato é e propõe a BNCC. Longe de darmos interpretações outras sobre esta fala do(a) conselheiro(a),a final não objetivamos investigar a relação das diretrizes com a BNCC, ficaremos com a evidência de que, independentemente de como ele/ela enxerga a BNCC, fato é que esta mudança advinda com o referencial curricular obrigatório, despertou preocupações na rede municipal ao ponto de pensarem ajustes curriculares, tornando possível integrar os "objetos de conhecimento" com os temas pertinentes à vida e à realidade local dos estudantes.

6.4 Processo de adesão dos Municípios ao Formacampo para elaboração/reelaboração das DMEC

O processo de adesão dos municípios ao Formacampo se revelou como um marco para a construção das DMEC. A abordagem adotada, descrita pelo(a) Coordenadora do GT entrevistada, evidencia uma estratégia organizada e participativa que buscou integrar as realidades locais à formulação de políticas educacionais contextualizadas. O quadro a seguir contém as informações atinentes a este processo:

Quadro 17 - Como se deu o processo de adesão dos municípios ao Formacampo.

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Coordenador(a) 1 de GT	A gente criou um link para inscrições dos GTs, apresentou os GTs, falou sobre o que seria, né? Quem teria direito ou quem teria a liberdade de escolher um dos GTs. Eles foram preenchendo e aí a gente se baseia com esse link até hoje e é o link que mostra a necessidade do município. Eles vão dizer se eles têm essa rede, vão dizer o porquê eles querem que tenham as diretrizes, eles vão falar se eles chegaram a construir ou se chegaram a elaborar. Então nesse link, além de marcar as diretrizes, o porquê que está escolhendo as diretrizes.

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

Um dos aspectos centrais desse processo foi a criação de um link de inscrição destinado à formação de Grupos de Trabalho (GTs). Por meio dessa ferramenta, os municípios puderam expressar suas demandas e especificidades, exigindo tanto a necessidade de elaborar diretrizes quanto às razões que

motivaram essa busca. Esse mecanismo de coleta de dados se tornou uma base fundamental para identificar o estágio em que cada município se encontrava no que diz respeito à estruturação de políticas externas à educação do campo.

Do ponto de vista das categorias do MHD, o formulário utilizado para diagnóstico e adesão dos municípios está situado dentro da categoria de mediação que aparece neste processo, contudo, ele é o que chamarei de operativo de mediação[28] . Ele atuou como um mecanismo para viabilizar e organizar a coleta de dados e informações sobre as necessidades e interesses dos municípios, instalado como um ponto inicial para o diálogo entre as comunidades locais e o processo mais amplo de formulação das Diretrizes.

O formato proposto permitiu que os municípios não apenas se inscrevessem nos GTs, mas também explicassem suas escolhas, como o desejo de diretrizes específicas ou até mesmo a intenção de fortalecer políticas já existentes. Além disso, esse recurso se configura como uma prática contínua de monitoramento das necessidades locais, reforçando o papel do Formacampo enquanto articulador de ações que promovem uma educação alinhada às demandas do campo. Vale destacar que estes dados puderam posteriormente ser utilizados para pesquisas relacionadas ao programa Formacampo.

O relato apresentado aponta para uma dinâmica que transcende o simples ato de adesão. Ele destaca a importância de um diagnóstico coletivo, onde cada município teve a oportunidade de relatar suas particularidades e desafios. A valorização dessa pluralidade representa um avanço significativo na busca por uma educação do campo que reconheça as diversidades culturais, sociais e ambientais que caracterizam os territórios campesinos. No âmbito da práxis, o envolvimento dos municípios na identificação de suas necessidades representa um passo significativo para uma política educacional verdadeiramente contextualizada e participativa.

[28] O conceito de operativo de mediação pode ser definido como um instrumento técnico ou prático que, dentro de um processo maior de mediação, atua viabilizando a execução do processo pretendido de mediação, bem como servindo de ponte entre os sujeitos e a estrutura mediadora (Esta é uma criação e definição autoral).

6.5 Desafios na elaboração/reelaboração as Diretrizes Municipais de Educação do Campo

No que tange as contribuições do Formacampo no processo de elaboração/reelaboração das DMEC, os entrevistados escolhidos para responder a tal questão foram os(as) conselheiros(as) municipais de educação, pois, apesar de serem importantes parceiros e agentes indispensáveis neste trabalho, são aqueles que não estão inseridos na estrutura organizativa do programa e que apresentam uma visão de fora do mesmo, tornando assim mais imparcial os relatos acerca do trabalho do Formacampo.

Quadro 18 - Contribuições do Formacampo no processo de Elaboração das DMEC.

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Conselho Municipal – Bom Jesus da Lapa	*O programa Formarcampo foi muito importante neste processo. Fez a formação continuada com estudos voltados para a educação do campo orientou toda trajetória de escuta, escrita, organização do texto e Resolução por meio do GT das Diretrizes. Deixando claro sua resposta social e compromisso enquanto grupo de pesquisa que estuda e debate educação do campo sempre em movimento.*
Conselho Municipal – Sebastião Laranjeiras	*Com toda certeza o Formacampo contribuiu muito, é muito relevante. As mudanças no Currículo, Matrizes, Projetos, ocorreram com as formações do Programa.*
Conselho Municipal – Iguaí	*Muito importante. A primeira etapa pra gente foi essencial, toda a orientação, toda a formação, toda participação, toda estrutura que nós tivemos na formação ao longo do tempo. E quando chegou, eu acho que até pela quantidade de municípios, na parte da elaboração das diretrizes, nós já tivemos um distanciamento daquilo que era orientação. Não sei se foi porque todos os municípios não conseguiram ou deixaram para elaborar este ano, então, no final, nós não recebemos esse retorno de "tá bom, é desse jeito que seu documento deve ser feito", de como que nós devemos continuar daqui para frente. Mas o Formacampo é essencial.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

Como bem já explicitado no Capítulo IV, o Formacampo surge como uma iniciativa relevante na promoção de diretrizes que articulam a educação do

campo às necessidades específicas das comunidades do campo, considerando as contradições históricas e materiais que permeiam a exclusão educacional no Brasil. Os relatos dos(as) conselheiros(as) evidenciam as inegáveis contribuições do Formacampo na elaboração/reelaboração do DMEC e demonstram sua relevância enquanto mediação histórica. Contudo, as dificuldades do processo indicam a necessidade de ampliar e consolidar suas práticas formativas, garantindo que o compromisso político e social do programa seja plenamente efetivado.

A conselheira de Bom Jesus da Lapa destaca o papel do Formacampo como formador, integrando formação, escuta e escrita. Essa atuação demonstra o compromisso do programa em agir como um sujeito histórico coletivo, promovendo transformações práticas na realidade educacional. Como disse Marx na clássica obra O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte (1961), “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado (p. 199). Nesse caso, o Formacampo atua para que os sujeitos historicamente excluídos possam reescrever suas condições, mediando a herança histórica da precarização educacional no campo.

Embora a mediação promovida pelo Formacampo tenha sido amplamente reconhecida como positiva, os relatos apontam para algumas questões internas no processo que evidencia uma possível dificuldade encontrada neste curso. A Conselheira de Iguaí, por exemplo, elogia a fase inicial do programa, mas destaca um distanciamento na etapa final, quando os municípios exigem orientação mais específica para a finalização das diretrizes. Essa lacuna evidencia um desafio que é dar conta do trabalho de acompanhamento da elaboração/reelaboração na proporção do que o programa passou a abranger e sem condições ainda limitadas para atuação dos sujeitos de mediação. Esta observação de modo algum invalida a contribuição do Formacampo, pelo contrário, evidencia a necessidade de superar as barreiras estruturais que dificultam a continuidade do processo formativo conforme esperado.

Os relatos também destacam a dimensão prática do Formacampo, especialmente no que diz respeito à construção dos currículos, matrizes e

projetos, como apontado pela conselheira de Sebastião Laranjeiras. Essa dimensão é central para a concepção de práxis em Marx, entendida como a unidade entre teoria e prática na transformação do real. O Formacampo não apenas oferece um aparato teórico, mas também instrumentaliza os municípios, dentro de suas possibilidades, para operacionalizar mudanças concretas em suas políticas educacionais.

6.6 Papel dos Conselhos Municipais de Educação junto às Diretrizes

O Brasil possui 5.565 municípios segundo o IBGE (2024) e a diversidade de contextos socioeconômicos e culturais apresenta desafios significativos para a educação nos municípios. Apesar disso, os Conselhos Municipais têm se consolidado como importantes instrumentos de controle social e de promoção da qualidade educacional e garantia desta diversidade. Instituídos por lei, os Conselhos Municipais de Educação possuem função consultiva, deliberativa, propositiva, normativa e mobilizadora, sendo espaços democráticos que representam a sociedade na formulação e acompanhamento das políticas educacionais.

Uma vez tendo mencionado os sistemas municipais de educação, vale explicar que um Sistema Municipal de Educação ou de Ensino pressupõe a existência das unidades escolares, dos órgãos normativos e executivos, trabalhando juntos em prol de um objetivo comum. Segundo Saviani (2010), o sistema não é uma “unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, o todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade” (p.382).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 confere autonomia aos municípios para legislar e organizar suas redes de ensino, possibilitando a criação de um arcabouço normativo que inclui Conselhos Municipais de Educação, Secretarias de Educação e Planos Municipais de Educação. Segundo a referida LDB em seu artigo 18,

> Sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação.

Diferente da rede municipal de educação, que abrange exclusivamente as escolas mantidas pelo município, o sistema municipal é mais abrangente, envolvendo também a regulamentação, planejamento e avaliação das políticas educacionais que impactam instituições públicas e privadas. Enquanto a rede tem um caráter operacional, o sistema é normativo e estratégico, orientando as decisões que garantem a democratização do acesso à educação e o fortalecimento das especificidades locais (Gadotti, 1993, p. 08).

Como órgãos de Estado e não de governo, os conselhos são formados por uma representação plural e têm papel central na regulamentação de diretrizes educacionais, na normatização de práticas pedagógicas e na organização do calendário escolar, entre outros aspectos. Eles também analisam e sugerem políticas públicas, propondo soluções baseadas em estudos e no diálogo com a comunidade escolar, além de mobilizar diferentes setores da sociedade para fortalecer o controle social e promover uma educação mais inclusiva e equitativa (Gadotti, 1993).

A análise das respostas dos Conselhos Municipais de Educação de Bom Jesus da Lapa, Sebastião Laranjeiras e Iguaí mostram para nós aspectos diferentes da participação e contribuição destes entes na elaboração/reelaboração das Diretrizes.

Quadro 19 - Atuação dos Conselhos Municipais de Educação junto às Diretrizes.

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
Conselho Municipal - Bom Jesus da Lapa	*O documento em sua na elaboração e reelaboração teve a participação dos membros do conselho na construção, e também teve seu documento encaminhado para apreciação do texto e considerações acerca do mesmo.*
Conselho Municipal - Sebastião Laranjeiras	*Através da formadora Municipal do Formacampo, o Conselho contribuiu analisando as Diretrizes e sugerindo as informações necessárias com o objetivo de somar e concretizar o trabalho realizado, que por sinal muito bem estruturado.*
Conselho Municipal - Iguaí	*Em Iguaí, o Conselho de Educação teve uma busca maior por engajamento da comunidade escolar e de outros setores sociais. O Conselho Executivo reuniões em escolas e associações comunitárias, com o objetivo de ouvir as necessidades e sugestões de diversos grupos, embora o processo tenha enfrentado desafios logísticos e financeiros para alcançar todas as comunidades.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

O Conselho Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa demonstra um modelo de participação onde os seus membros desempenham papel ativo na elaboração e reelaboração do documento das Diretrizes. A prática de envolver os conselheiros desde a construção do documento e de enviá-lo para apreciação e considerações reforça a ideia de que o processo de construção das políticas educacionais deve ser coletivo e plural. Essa abordagem está alinhada ao conceito de gestão democrática, que, segundo Luck (2002), implica na inclusão de diferentes atores sociais no processo decisório, respeitando a pluralidade de opiniões e necessidades da comunidade.

Já o Conselho Municipal de Sebastião Laranjeiras evidencia uma ação mais intermediada pela coordenadora Municipal do programa Formacampo, o que denota uma estratégia de apoio técnico à construção das Diretrizes. A contribuição dos membros do Conselho, ao sugerir melhorias e agregar informações possíveis, reflete a parceria entre a gestão municipal e os programas de formação continuada. A atuação do Formacampo, como espaço de formação e capacitação, foi essencial para dar suporte à reflexão crítica sobre as Diretrizes, oferecendo uma abordagem mais comprometida e estruturada.

No caso de Iguaí, o Conselho Municipal de Educação teve uma busca mais intensa pelo engajamento da comunidade escolar e de outros setores sociais. A realização de reuniões em escolas e associações comunitárias representa um esforço para ouvir as demandas e sugestões de diversos grupos sociais, o que também configura uma prática de gestão participativa no Conselho.

Demo (1996) trata a participação dos agentes educacionais como:

> [...] uma conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir–a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada (p. 18).

É de extrema importância o envolvimento dos representantes da educação municipal nas questões que dizem respeito às escolas e ao ensino que é ofertado. Como enfatiza Luck (2006),

> [...] A participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos espaços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individuais; pela construção de espírito de equipe[...] (p. 30).

A participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos espaços individuais para a superação de atitudes de acomodação, alienação, marginalidade e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individuais, sendo também um processo de construção do espírito de equipe. Este conceito se alinha diretamente ao que observamos nas análises sobre a atuação dos Conselhos Municipais de Educação na elaboração/reelaboração das DMEC. Nos casos de Bom Jesus da Lapa, Sebastião Laranjeiras e Iguaí, ficou evidente que a mobilização dos conselhos e a busca por um trabalho conjunto são elementos essenciais para que a gestão educacional se efetive de maneira democrática e participativa.

Luck (2006) considera ainda:

> A participação como tomada de decisão. ...participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto com uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção e avanços... E a participação como engajamento que representa o nível mais pleno de participação. ...implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação, visando promover os resultados propostos e desejados (p.44).

Os desafios enfrentados pelos Conselhos de Educação, como evidenciados nas respostas, refletem questões estruturais que permitem a implementação das políticas públicas no campo. A falta de recursos logísticos e financeiros para o engajamento da comunidade, especialmente em municípios com características rurais e dispersas como Iguaí, é um obstáculo significativo para a concretização da gestão participativa.

6.7 A comunidade e o processo de elaboração/reelaboração das DMEC

A elaboração e reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo não pode ser compreendido apenas como uma ação técnica ou administrativa, mas como um movimento ligado à participação ativa da comunidade local. Assim, a comunidade escolar, os gestores educacionais, as

famílias, os líderes de comunidade e associações, os representantes de movimentos sociais e os diversos atores sociais desempenham papéis cruciais para garantir que as diretrizes atendam às especificidades e necessidades dos sujeitos do campo.

O envolvimento da comunidade não se resume a uma simples consulta, mas deve ser entendido como uma construção coletiva, no qual as diversas vozes se unem para refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação no campo. O quadro 20 destaca as respostas dos conselheiros(as) e coordenadores(as) municipais do Formacampo acerca do envolvimento da comunidade local durante o processo de elaboração/reelaboração das DMEC.

Quadro 20 - Envolvimento da comunidade local durante o processo de elaboração das DMEC.

ENTERVISTADO(A)	RESPOSTA
Conselho Municipal - Bom Jesus da Lapa	*Durante a construção do documento diversas rodas de conversa foram feitas nas escolas do campo que foram subdivididas por nucleação de regiões. Desse modo conseguimos a participação efetiva dos povos que temos em nosso município (Ribeirinhos, quilombolas, assentados entre outros).*
Conselho Municipal - Sebastião Laranjeiras	*A proposta foi apresentada à equipe de gestores, Conselhos e professores à necessidade desta mudança no Currículos e nas matrizes e cada um contribuiu com as experiências, vivências, com a escuta da comunidade, anseios, objetivos, e a partir disso veio a construção do documento.*
Conselho Municipal - Iguaí	*No início nós tivemos a participação grande, nós tivemos formações, encontros e criamos um comitê com representante de cada região, de professoras, gestores e eles (a comunidade) participaram. Quando eu falei do assentamento, os professores do assentamento mandavam um texto para gente com sugestões, "olha, a nossa educação nós trabalhamos assim, vocês poderiam verificar a sugestão da gente também" Eles participavam. Os dos distritos também. Um distrito que tinha casa de farinha, eles contavam a história deles, a fala do campo mesmo, "olha, tem um histórico dessa região" e eles contavam a necessidade dessa região é que eles que os estudantes permaneçam aqui porque trabalhavam com leite, com cacau e agora não trabalha mais, tem estudante que quer sair, que quer ir para São Paulo, para outro lugar. Era essa fala, dessa fala que eles tinham de trabalho de localidade, de valorização da população antiga. Eles sempre comentavam, dos avós, quem fundou, tem a história toda que conta da Igrejinha, da comunidade, da escola, do fazendeiro[...] Nós tivemos um encontro com professores, com coordenadores, com gestores, eles faziam também na escola para que os pais pudessem informar ou dar alguma sugestão.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

Os relatos dos Conselhos Municipais de Educação revelam a complexidade e a riqueza desse processo, ancorado na vivência e na escuta das comunidades. Em Bom Jesus da Lapa, o engajamento dos povos ribeirinhos, quilombolas, assentados e outros se deu por meio de rodas de conversa organizadas nas escolas nucleadas. O diálogo, entendido por Freire (1996) como um ato de amor e um compromisso com a transformação do mundo, foi central para que as especificidades desses povos fossem incorporadas ao documento.

Acerca dos processos educacionais, e por eles podemos entender não só o ato de ensinar, mas todos os atos que envolvem a educação, a pedagogia libertadora de Freire (2001, p. 158) adverte que

> não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a "perpetuação de valores de uma cultura dada"; não é o "esforço de adaptação do educando a seu meio" [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica

A elaboração de um documento que trata da educação não deve se dar de modo vertical, transferindo a este os anseios, as expectativas e a forma do gestor enxergar o mundo. Diferente disso, o processo deve ser socializado e horizontalizado. No município de Bom Jesus da Lapa, essa prática não apenas ampliou a participação dos sujeitos interessados, mas também rompeu com a lógica hierárquica e impositiva da educação tradicional, ao permitir que as vozes das comunidades fossem ouvidas, respeitadas e traduzidas em política pública.

Sebastião Laranjeiras, por sua vez, embora na entrevista tenhamos um curto relato sobre esta participação, notamos que houve uma experiência marcada pela integração de gestores, conselhos, professores e a comunidade local na construção do documento. A partir de vivências, anseios e objetivos compartilhados, esse município exemplifica a importância da intersubjetividade no processo de construção coletiva. Como enfatiza Arroyo (2004) a educação do campo não deve ser entendida como mera adaptação das políticas urbanas ao contexto rural, mas como um movimento que reconhece as singularidades das práticas e dos saberes locais, promovendo a valorização das culturas e histórias dos sujeitos do campo.

O relato de Iguaí amplia a discussão ao destacar o papel das memórias e narrativas locais no processo de elaboração das diretrizes. A criação de um comitê com representantes regionais, professores e gestores possibilitou um processo participativo em que as comunidades locais narravam suas histórias e necessidades, trazendo à tona questões como a valorização do trabalho local, a permanência dos estudantes na comunidade e a relação identitária com o território. Essa prática resgata a memória coletiva como categoria fundamental para a compreensão e transformação das realidades locais.

As narrativas de Iguaí sobre as casas de farinha, o cultivo do cacau e a valorização dos antepassados não são apenas histórias, mas expressões da luta pela permanência e resistência no campo. Essas falas, que se entrelaçam com as necessidades da comunidade e configuram-se como práticas contra-hegemônicas que desafiam a lógica neoliberal de exploração e migração compulsória para as cidades. Quando os pais e professores compartilham suas vivências nas escolas, sugerindo mudanças e apresentando soluções, eles assumem um papel ativo na construção de uma educação que valoriza o local e promove a transformação social.

Sendo assim, o envolvimento das comunidades locais na elaboração das DMEC reflete um processo de resistência e construção coletiva que busca romper com a alienação e promover uma educação participativa e libertadora.

6.8 Trâmites das DMEC no Poder Legislativo Municipal

Este tópico da pesquisa foi pensado a fim de discutir e analisar a tramitação das Diretrizes Municipais de Educação do Campo no legislativo municipal, todavia, ao longo da pesquisa, constatamos que os municípios pesquisados já haviam aprovado seus respectivos Sistemas Municipais de Educação, e uma vez criado no município o Sistema Municipal de Educação, não é mais necessário que diretrizes educacionais passem pela consulta e requeira aprovação do poder legislativo municipal, pois como já mencionado, o CME fará uso de sua prerrogativa normatizadora. O quadro 21 nos mostra o seguinte cenário:

Quadro 21 - Trâmite das DMEC no legislativo do município.

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
Conselho Municipal - Bom Jesus da Lapa	*Todas as pequenas considerações propostas pelo conselho foram acatadas e reformulada. Não houveram alterações significativas.*
Conselho Municipal - Sebastião Laranjeiras	*A apresentação aos órgãos foi bem aceita, com as contribuições necessárias e analisadas.*
Conselho Municipal - Iguaí	*Eles não fizeram nenhuma alteração. O que nós tivemos de aprovação das diretrizes foi pelo Conselho. As alterações em termos de Câmara de vereadores, de gestão não houve essa alteração. O Conselho que deu o parecer, houve essa modificação, mas pela Câmara de vereadores, não. Não sei se até por ser um movimento da educação em si eles não se envolveram ou porque já havia aprovado na pandemia a lei do sistema de educação.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

Em Bom Jesus da Lapa, não houve a inferência do poder legislativo no processo de reelaboração das diretrizes. A apreciação do documento e as considerações foram feitas pelo próprio CME, cuja relação com a comissão de reelaboração das DMEC aparentou ser muito satisfatória. No entanto, consideramos aqui a falta de debate e maior engajamento dos legisladores neste processo, pois, apesar de não requerer a aprovação da casa legislativa, nada impede que a mesma, por meio, sobretudo da comissão de Educação, participe do debate e contribua na construção do documento.

No caso de Sebastião Laranjeiras, a apresentação do documento aos órgãos legislativos foi bem recebida, com as contribuições sendo analisadas e incorporadas conforme necessário. Esse relato sugere uma dinâmica de articulação mais ativa entre o legislativo e os agentes envolvidos no processo.

Já em Iguaí, o relato aponta para uma ausência de alterações substanciais por parte da câmara de vereadores. A aprovação ocorreu essencialmente a partir do parecer técnico do conselho, sem um envolvimento significativo do legislativo. A justificativa levantada pelo(a) entrevistado(a) sugere que esse comportamento pode estar relacionado ao fato de o município já ter aprovado uma lei do sistema de educação durante a pandemia de Covid-19, o que teria reduzido a necessidade de novas intervenções no âmbito legislativo.

6.9 Incorporação dos Saberes locais e tradicionais nas DMEC

A incorporação dos saberes locais e tradicionais no processo das Diretrizes tem se mostrado um esforço significativo para conectar a educação com as realidades vividas nas comunidades do campo. Nos relatos dos diferentes municípios, observa-se que a construção do documento não se dá de forma isolada, mas envolve uma escuta ativa das comunidades, onde as vozes locais são valorizadas e respeitadas.

Quadro 22 - Saberes locais e tradicionais nas DMEC.

CONSELHO/MUNICÍPIO	RESPOSTA
Conselho Municipal - Jesus da Lapa	*Para a escrita do currículo trabalhamos com grupos de estudo com professores. Para a Educação do campo fizemos uma pesquisa sobre os saberes culturais das comunidades e a partir dos dados. É importante deixar claro que no nosso caso o currículo foi construído antes das atualizações das Diretrizes da Educação do Campo após a conclusão da mesma indicamos que este já esteja precisando de atualização.*
Conselho Municipal - Sebastião Laranjeiras	*Através da escuta da comunidade, valorizando as vozes reais do local, estes foram inseridos de forma significativa no currículo e na prática de sala de aula*
Conselho Municipal - Iguaí	*Eles participavam. Os dos distritos também. Um distrito que tinha casa de farinha, eles contavam a história deles, a fala do campo mesmo, "olha, tem um histórico dessa região" e eles contavam a necessidade dessa região é que eles que os estudantes permaneçam aqui porque trabalhavam com leite, com cacau e agora não trabalha mais, tem estudante que quer sair, que quer ir para São Paulo, para outro lugar. Era essa fala, dessa fala que eles tinham de trabalho de localidade, de valorização da população antiga. Eles sempre comentavam, dos avós, quem fundou, tem a história toda que conta da Igrejinha, da comunidade, da escola, do fazendeiro[...] Nós tivemos um encontro com professores, com coordenadores, com gestores, eles faziam também na escola para que os pais pudessem informar ou dar alguma sugestão.*

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir das entrevistas (2024).

No município de Bom Jesus da Lapa, por exemplo, foi realizada uma pesquisa sobre os saberes culturais das comunidades, que serviu como base para a construção das Diretrizes. A participação dos professores, por meio de grupos de estudo, foi essencial para a contextualização do ensino. No entanto, ficou claro que, apesar do empenho, o currículo da Educação do Campo de Bom Jesus da Lapa precisa de atualização, já que ele foi construído antes da atualização das Diretrizes.

Em Sebastião Laranjeiras, a escuta das comunidades foi a chave para a inserção dos saberes locais no currículo e na prática pedagógica. Os relatos das pessoas da região, suas histórias e vivências foram fundamentais para garantir que o conteúdo fosse de fato significativo para os estudantes. A participação das famílias foi também incentivada, o que fortaleceu a construção de um currículo que realmente dialoga com o contexto local.

No caso do município de Iguaí, retomamos à resposta dada pelo CME, ao tratar do envolvimento das comunidades que se destacou pela integração das histórias de trabalho e da tradição das famílias que viviam da agricultura, como o cultivo de leite e cacau. Além disso, a valorização da memória histórica da comunidade, das gerações anteriores e das figuras fundadoras, fortalece a conexão dos estudantes com suas origens e com o sentido de pertencimento. Nas palavras de Cardart (2004) “A partir da educação, é possível valorizar a cultura e os saberes tradicionais, compreender a importância da preservação do meio ambiente e lutar por melhores condições de vida e trabalho no campo (p. 17).

Do ponto de vista da legislação voltada para o campo, é justamente isso que se espera como está enfatizado no Parecer nº 036/2001 que regulamenta as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e trata da valorização da cultura e dos saberes das comunidades rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pra ter escolha, tem que ter escola,
Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar,
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio, nem artista, nem polícia militar.
Vocês vão ter que engolir e se entregar.
Ninguém tira o trono do estudar (Dani Black).

A Educação do Campo não é esmola, e é ainda mais que um direito; é um ato de resistência e uma afirmação da dignidade. É a raiz que finca esperança onde o poder negligencia. Não se trata apenas de políticas públicas ou diretrizes elaboradas em gabinetes distantes, mas trata-se da vida que pulsa nas comunidades campesinas, das vozes que ecoam nos Conselhos, das mãos dos sujeitos que escrevem sua história com a força de quem transforma terra em sustento.

Nesta seção, dedicamo-nos a trazer para reflexão, aquelas considerações que reafirmam o debate já posto na pesquisa. A análise da elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo em Municípios Baianos, permite compreender a dinâmica deste processo à luz do Materialismo Histórico-Dialético identificando as ações que *motivaram os municípios* pesquisados a iniciarem a elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo, bem como seus atores e instituições envolvidas; analisando *como se deu o trabalho* do Programa Formacampo nas orientações para a elaboração/reelaboração das DMEC; e investigando os *desafios* encontradas na elaboração/reelaboração das DMEC nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Sebastião Laranjeira e Iguaí.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a criação de um projeto como o Formacampo que, posteriormente torna-se um programa de extensão no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, é reflexo de um movimento mais amplo e complexo que envolve: as reivindicações da classe camponesa e dos educadores e educadoras ligados ou não ao campo; bem como a adaptação do Estado às demandas de uma sociedade que, em tempos de crise, exige respostas rápidas e eficazes, configurando-se como um consenso do Estado através destas políticas para que em certa medida haja um arrefecimento da classe manifesta.

A educação não é vista necessariamente pelo Estado como uma ferramenta de emancipação dos trabalhadores do campo, mas como um instrumento de adequação da força de trabalho ao processo produtivo capitalista. Contudo, do ponto de vista dialético, percebemos que a Educação do Campo é uma negação daquilo que outrora foi estabelecido como um projeto de alienação e mera produção de mão-de-obra chamado Educação Rural.

A partir desta pesquisa, passamos a perceber a elaboração/reelaboração das diretrizes como uma síntese de múltiplas determinações — políticas, econômicas, culturais e sociais — que se articulam em torno do enfrentamento entre projetos antagônicos de sociedade. De um lado, há o projeto hegemônico, que visa reduzir a educação a uma função instrumental, desprovida de seu potencial emancipador. De outro, há o projeto das comunidades camponesas e dos movimentos sociais, que reivindica uma educação comprometida com a transformação da realidade.

Junto a estas comunidades do campo e aos movimentos sociais temos um programa de formação e educadores e educadoras do campo que muito embora situado e vinculado a uma estrutura de Estado que é a Universidade, utiliza da mesma para desempenhar um papel de mediação. Notamos aqui evidentemente uma contradição que aos poucos vai sendo superada à medida em que a Universidade vai se tornando, em pequenas proporções, um espaço do povo e para o povo.

Nesse sentido, o trabalho do Programa Formacampo ganha relevância ao buscar transformar a possibilidade em realidade, oferecendo não apenas suporte técnico, ou como já colocado neste testa pesquisa, “operativo de mediação” conduzido pelos “agentes mediadores” que são os envolvidos neste trabalho: coordenadores, formadores e conselheiros do Formacampo e das secretarias municipais de educação, mas também fortalecendo os processos formativos e políticos que possibilitam a construção de diretrizes alinhadas aos interesses das populações do campo.

A construção das Diretrizes Municipais de Educação do Campo revela um movimento dialético entre realidade e possibilidade. A realidade manifesta-se na condição histórica da Educação do Campo, marcada por exclusão, precariedade e pela imposição de um modelo educacional descolado das necessidades e da

cultura dos sujeitos do campo. Essa realidade se expressa nas dificuldades enfrentadas pelos municípios para consolidar uma proposta que efetivamente contemple os saberes populares, a identidade cultural e as demandas locais, conforme apontado nas entrevistas com os Conselhos Municipais. No entanto, essa mesma realidade, ao ser analisada criticamente, revela contradições que podem ser superadas, indicando possibilidades concretas de transformação. A escuta das comunidades, a participação ativa dos sujeitos do campo e a construção coletiva dos currículos municipais demonstram que há potencial para um modelo educacional que rompa com a lógica capitalista de padronização e subordinação do conhecimento rural aos interesses do mercado.

Nesse sentido, as possibilidades emergem não como meras abstrações, mas como desdobramentos reais das contradições postas na própria realidade educacional. As experiências relatadas evidenciam que, mesmo dentro de um contexto estruturalmente adverso, há espaços para a construção de uma educação do campo que valorize a cultura local e fortaleça a permanência dos sujeitos no território. No entanto, essas possibilidades só se efetivarão plenamente se acompanhadas de um processo contínuo de apropriação crítica do conhecimento, no sentido da práxis revolucionária que Cheptulin (1982) defende. A simples inserção de elementos da cultura local no currículo não garante, por si só, uma transformação estrutural; é necessário um movimento consciente e organizado, que parta da realidade concreta para construir um projeto educacional verdadeiramente emancipador.

Após a elaboração/reelaboração das DMEC, outro desafio é posto: a implementação destas diretrizes, bem como a continuidade do trabalho com as matrizes curriculares, os Projetos Políticos Pedagógicos e etc. É necessário que estes marcos não permaneçam como meras formalidades burocráticas, mas se tornem instrumentos efetivos de luta e transformação social.

Percebemos os desafios enfrentados pelos municípios, no que tange o processo de construção de políticas como estas para a EC. Contudo, longe de ser apenas desafios pontuais, muito embora também sejam pontuais, mas não somente, está enraizada nas contradições estruturais de nossa sociedade capitalista, diversa, extensa e desigual.

É preciso continuar os esforços que esta pesquisa emprega de enxergar o fenômeno para além de sua aparência, mas buscar chegar à sua essência que ultrapassa em muito a obviedade mediata dos fatos. Os debates políticos envoltos nesta discussão precisam ser aprofundados para que só assim tenhamos a clareza necessária para compreender as complexas relações de poder e dominação presentes nesse contexto. Dentro dessa perspectiva, é crucial refletirmos sobre a cosmovisão, entendida como a forma de enxergar o mundo, que é moldada por experiências, valores, cultura e contexto social bem como a Ideologia, que como bem coloca Mészáros, trata-se de uma construção e expressão social, política, cultural e econômica a serviço do interesse de uma classe.

Tomando o cenário brasileiro e ainda o cenário baiano, exercitamos aqui a desconstrução da ideia de que direita e esquerda operam em campos opostos e independentes. Como projeto histórico, o capitalismo molda as práticas de gestão pública, de modo que decisões políticas frequentemente transcendem a polarização ideológica e respondem a interesses práticos, administrativos e estruturais. Essa perspectiva nos convida a uma análise mais complexa e dialética, que extrapola as dicotomias aparentes e se debruce sobre as contradições reais que permeiam as práticas políticas e administrativas no Brasil, atuando assim nos vários municípios que o compõe. Foi isso que vimos nos dados das entrevistas: não há uma determinação previsível e direta no que diz respeito a relação grupo político em exercício no poder e atendimento ou não dos interesses da classe camponesa; ao menos na realidade dos municípios baianos pesquisados e no contexto da política educacional do campo.

Com isso, não queremos de modo algum afirmar que não haja no campo político os interesses e os antagonismos. Sabemos que os grupos políticos mais conservadores, liberais e neoliberais estão para a defesa do modo social e econômico capitalista, enquanto os grupos mais progressistas estão para a contestação deste sistema. O que queremos dizer com a afirmativa do parágrafo anterior é: a luta de classes é anterior e será sempre maior que as disputas do espectro político-partidário.

Para elucidar tal questão, trazemos uma analogia interessante do sábio escritor Nego Bispo (*in memoriam*) quando ele diz que “a direita e a esquerda

são maquinistas que dirigem o mesmo trem colonialista. Escolher o vagão permite decidir os passageiros com quem você vai viajar. Mas a viagem é a mesma, vai para o mesmo caminho". Com isso ele não está desacreditando no poder da luta empregada por aqueles progressistas que defendem a bandeira da mudança, mas reconhecendo que do ponto de vista da luta, não podemos nos apegar a essa dicotomia, afinal, em termos marxistas, esta seria apenas a aparência e não a essência do que realmente estes grupos tem a oferecer.

Os desafios para as políticas de educação do campo não estão somente nas ações deliberadas contra a população do campo por parte daqueles que abertamente manifestam sua oposição, mas nas reproduções e na ausência de ação transformadora daqueles agentes que estão diretamente ligados a tais políticas educacionais, é o caso dos prefeitos, secretários de educação e gestores educacionais. Muitos deixam de fazer o que precisa ser feito por não compreender a importância do que está sendo pautado ou por defender uma ideologia disfarçada de neutralidade política.

Ao identificar dispositivos normativos (Driretrizes Municipais de Educação do Campo) enquanto tecnologias políticas e sociais, esta pesquisa contribui para uma análise crítica dos mecanismos que organizam e transformam as práticas educacionais e as relações de poder. A proposta de uma categoria intitulada Tecnologia Político-Normativa — elaborada e defendida por este estudo — destaca a relevância de se compreender os processos normativos e políticos como dispositivos tecnológicos. Essa compreensão é fundamental para desvendar como, por meio de um conjunto de conhecimentos, métodos e processos, as diretrizes e demais práticas atuam na articulação do poder, na organização da educação do campo e, por conseguinte, na promoção ou negação da emancipação dos sujeitos do campo.

As entrevistas evidenciaram o papel do Formacmapo e dos movimentos sociais como propulsores que suscitaram e engajaram o processo de elaboração/reelaboração das DMEC, bem como a relevância dos conselhos municipais de educação como instâncias construção, validação e articulação política no processo de construção das diretrizes; no mesmo sentido mostrou como se deu tal processo a partir dos relatos dos agentes envolvidos.

Os dados revelaram que a construção das DMEC é mais do que um ato técnico-administrativo assim como também mostrou a força e o engajamento dos sujeitos do campo e dos educadores. De igual modo, evidenciou a histórica atuação do Programa Formacampo na trincheira da Educação do Campo pelo reconhecimento, valorização e emancipação dos sujeitos do campo.

Podemos concluir que a análise da elaboração das Diretrizes de Educação do Campo em Municípios Baianos demonstrou um processo rico e multifacetado no qual avanços importantes foram conquistados, mas que também expôs as contradições e os desafios históricos que permeiam as políticas públicas voltadas para o campo nos municípios e territórios de identidade da Bahia reafirmando a Educação do Campo como Direito nosso e dever do Estado.

A educação do campo, enquanto prática social histórica, não é apenas uma política pública, tampouco apenas uma modalidade educativa. Ela é, antes de tudo, uma expressão das lutas de classe travadas no território, entre o projeto do capital e o projeto dos trabalhadores do campo. Sua existência remete a um passado de resistência e um presente de disputa por terra, por memória, por identidade e por futuro.

Defendemos aqui que a Educação do Campo é como uma árvore, pensemos em um grande Umbuzeiro de raízes robustas, profundas e fortes, que mesmo diante do avanço do concreto urbano-cêntrico imposto pelo capitalismo, rompem suas barreiras e anunciam novas possibilidades de existência, afinal é ele fonte de vida no nosso Nordeste. As raízes deste umbuzeiro resistem e com o tempo, crescem, empurram, racham, rompem o concreto com sua força vital; é o que que chamaremos aqui de *raízes insurgentes* ou *insurgências radicais*, aquelas provocadas pelas raízes, que vai rompendo o *concreto* e a realidade concreta de baixo para cima, produzindo rachaduras. Daí a constatação Gramsciana de que a hegemonia nunca é absoluta, há sempre brechas, resistências, contra-hegemonias em movimento.

É preciso termos a clareza de que esse movimento não é explosivo é como “fogo de munturo[29]”: ardência lenta e persistente que queima de dentro para fora, de baixo para cima. É preciso subverter a lógica capitalista por dentro, a partir das microevoluções.

Essa é uma analogia a qual lançamos mão para interpretar a realidade a partir do movimento contraditório da história. Não podemos deixar de dizer que toda boa árvore necessita de um bom adubo, capaz de propiciar frutos e uma bela inflorescência; este é o papel do Formacampo nesta seara.

O Programa Formacampo não planta as raízes, pois elas já existem; o que faz é nutrir sua potência, possibilitando a elaboração de diretrizes municipais de educação do campo que atuam como políticas de permanência, de resistência e de afirmação. Além disso, atribuímos ao Formacampo um outro papel muitíssimo relevante, algo que se assemelha a uma técnica de jardinagem. Sim, uma técnica conhecida como enxertia, que consiste em unir partes de duas plantas diferentes para gerar uma nova, combinando a base (porta-enxerto) de uma com os frutos ou galhos (enxerto) de outra, buscando maior resistência, transformação e melhores resultados.

Para explicar essa função de enxerto do Formacampo, precisaremos relembrar a quem agora lê, que a Universidade é uma instituição contraditória, ambígua e tensionada a todo momento.

A universidade pública brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, passou a se estruturar em torno de uma racionalidade neoliberal. Como aponta Chauí (2003), as reformas do ensino superior submeteram a universidade à lógica da produtividade, da eficiência e da adaptação ao mercado. A produção do conhecimento foi alinhada a interesses empresariais, e o currículo foi reestruturado para atender demandas do setor privado. Nesse cenário, a universidade se consolidou como uma planta de raiz burguesa, técnica, elitista e funcional ao capital.

---

[29]A expressão popular fogo de munturo é usada, especialmente em comunidades rurais do Brasil, para se referir a algo que começa com intensidade, mas se apaga rapidamente. O munturo é o monte de restos orgânicos e materiais descartados (como palha, galhos e cinzas) acumulado nos quintais, frequentemente queimado como prática de limpeza. O fogo que surge daí é superficial e passageiro, servindo como metáfora para ações ou intenções que não se sustentam ao longo do tempo. Seu uso carrega um saber popular carregado de crítica e observação prática sobre os ritmos da vida e das relações sociais no campo (Cascudo, 2012).

Contudo, o materialismo histórico-dialético nos ensina que a história é contradição em movimento, e que dentro das estruturas hegemônicas há sempre a possibilidade da negação. É aí então que tratamos do enxerto, pois isso nos ajuda a entender como que por meio da ação crítica, da mobilização social e da inserção de sujeitos historicamente marginalizados, é possível intervir naquilo que aparentemente não poderia ser transformado.

O que o Formacampo faz é unir na base da Universidade, por meio de uma garantia institucional que é a extensão, um movimento formativo, crítico e empoderador a fim de levar formação aos educadores e educadoras do campo. Ele faz com que a universidade, mesmo sustentada por raízes extremamente conservadoras, seja capaz de produzir frutos diferente disso.

Esse processo gera um grande paradoxo: a universidade, criada para formar sujeitos para o mercado, se torna instrumento de formação para a luta contra a lógica do mercado. Essa contradição é o que Boaventura de Sousa Santos (2010) chama de “sociologia das ausências e das emergências”: fazer emergir, no interior das estruturas que silenciam, as vozes e práticas que o sistema tentou apagar. Assim, como chamaremos: “a universidade enxertada” é a instituição que, apesar de sua origem burguesa, pode produzir conhecimento popular, crítico, coletivo e transformador, impactando não apenas os atores envolvidos diretamente no processo, mas toda a comunidade.

A construção das diretrizes municipais de educação do campo, fomentadas pelo FormaCampo, é um exemplo concreto dessa contradição criadora. O que era para ser um espaço reprodutor do saber técnico se converte, ainda que parcialmente, em espaço de formação política, de afirmação da diversidade epistêmica e de articulação de um projeto de sociedade alternativo.

REFERÊNCIAS

1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo [CNEC] (1998, julho). Compromissos e desafios. Por uma educação básica do campo. Semente que vamos cultivar. Luiziânia, GO.

1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA] (1997, julho). Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. MST - reforma agrária: uma luta de todos. Brasília, DF.

2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo [CNEC] (2004, agosto). Declaração final: por uma política pública de Educação do Campo. Educação do Campo - direito nosso, dever do Estado. Luiziânia, GO.

2º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA] (2015, setembro). Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. Lutar, construir reforma agrária popular! Luiziânia, GO.

ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da população do campo.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 825-848, 2003.

ARROYO, Miguel. **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAHIA, **A Política Territorial do Estado da Bahia Histórico e Estratégias de Implementação Diretoria de Planejamento Territorial.** 2033-2021.

BAHIA, Secretaria de Planejamento. **Abordagem territorial da Bahia.** 2023. Disponível em https://www.seplan.ba.gov.br/politica-territorial/ acesso em 13 de nov de 2024.

BAHIA, Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia- SEI. **Regionalização Territórios de Identidade.** [s.d] Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2650&Itemid=6 57 Acesso em 13 de nov de 2024.

BAHIA. Decreto no 12.354, de 25 de agosto de 2010. **Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências.** Casa Civil.Salvador. Disponível em : Acesso em 13 de nov de 2024.

BAHIA. Lei no 10.705, de 14 de novembro de 2007**. Institui o Plano Plurianual da Administração Pública Estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências**. Casa Civil.Salvador. Disponível em :< http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no10705-de-14-de-novembro-de-2007> Acesso em 13 de nov de 2024.

BAHIA. Lei no 13.468, de 29 de dezembro de 2015. **Institui o Plano Plurianual Participativo - PPA do estado da Bahia para o quadriênio 2016-2019**. Casa Civil.Salvador. Disponível em :< http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-13468-de-29-de-dezembro-de-2015> Acesso em 13 de nov de 2024.

BARROS, Antonilda Vasconcelos. Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN 362001.pdf? query=escolas%20do%20campo Acesso em 10 jun de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução do CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** DF. Brasília, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias =13800- rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 jun de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Procampo**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395 :apresenta. Acesso em 08 de mar de 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05/10/2022.

BRASIL. **Decreto no 3.200, de 6 de outubro de 1999.** Dispõe sobre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural (CNDR) e sobre o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto no 3.992, de 30 de outubro de 2001.** Dispõe sobre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS) e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 08 de mar de 2024.

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

BRASIL. Decretos no 4.854, de 8 de outubro de 2003. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 05/10/2023.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília -DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Etapa Diagnóstico Plano de Ações Articuladas. 2021.** Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes eprogramas/programas/par/manuaispar/PLANO_DE_ACOES_ARTICULADAS_ETAPA_DIAGNOSTICO.pdf. Acesso em 30 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília. 2022. Disponível em https://www.fnde.gov.br/index.php. Acesso em 05/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014).** Brasília, 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007j.

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.** Disponívelem:https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEB N232007.pdf?query=ALTERN%C3%82NCIA. Acesso em 08 de mar de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Conselheiros. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mda/pt-br/condraf/conselho/IPEACONDRAF1.pdf>.

BRASIL. Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasília, 2002. 2010. Disponível em0: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1040/2/Plano%20Nacional%20de%20Desenvolvimento%20Rural%20Sustent%c3%a1vel%20e%20Solid%c3%a1rio%20%28PNDRSS%29.pdf>.

BRASIL. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=

com_docman&view= download & alias=13218- portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf &Itemid=30192. Acesso em 08 de mar de 2024.

BRASIL. **Resolução no 35 de 10 de janeiro de 2004.** Aprova o Regimento Interno do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF). 2004.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares. Brasilia, 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-ainformacao/institucional/legislacao/item/4542-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnden%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013. Acesso em 08 de mar de 2024.

BRASIL.Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006. **Reconhece a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2022.

CALDART, R. S. (Org.). **Por uma educação do campo: Campo, campesinato e educação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 1, p. 35–64, jun. 2009.

CALDART, R. S. **ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Revista Trabalho Necessário, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CALDART, R. S. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** p. 10, 2019.

CALDART, R. S. et al. (EDS.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento sem Terra.** 1a ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2005.

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.

CASTELLS, M. (1998). **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. Rio de Janeiro: Antares, 1964.

CAVALCANTE, R. L. A. **A escola rural e seu professor no "Campo das Vertentes"**. 2003. Tese (Curso de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

CHEPTULIN, A. M. **O Método Dialético.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categoria e Leis da Dialética.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e Leis da dialética. São Paulo: AlfaOmega, 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

CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O Método dialético da Pesquisa em Educação.** Universidade de Brasília. Autores Associados. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil**. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil**. Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez Editora, 1985.

Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (2010, 05 de novembro). **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social e participativa.** 3ª ed.. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, Renata Nunes Duarte; SANTOS; Arlete Ramos dos; MARQUES, Tatyanne Gomes. Breve análise acerca do Plano de Ações Articuladas (PAR) e os seus desdobramentos frente à formação de professores que atuam nas áreas rurais do município de Anagé/BA. In: SANTOS, Arlete Ramos dos; MATIAS, Geysa Novais Viana; BARBOSA, Lia Pinheiro; MARQUES, Tatyanne Gomes (orgs.). **Educação do Campo: políticas, sujeitos e movimentos.** ed. Curitiba: CRV, 2022. p. 257-281.

DIAS, Wilson José Vasconcelos. **Territórios de Identidade e Políticas Públicas na Bahia: gênese, resultados, reflexões e desafios.** 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial) - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, 2017.

EÇA, Antoniclebio Cavalcante. **Narrativas sobre o trabalho do gestor escolar: desafios e implicações para construção da autonomia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra segundo as observações do autor e fontes autênticas.** São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, F. **O Papel Do Trabalho Na Transformação Do Macaco Em Homem.** 3a ed. Rio de Janeiro: Global, 1986.

ENGELS. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 1a ed. São Paulo: Lafonte, 2017.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **O futuro do Welfare State na nova ordem mundial.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 73-111, 1995.

FARENZENA, Nalú; MARCHAND, Patrícia Souza. **Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação.** Cadernos de Pesquisa, v. 43, p. 788-811, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/jDhxkMKHVsPxVmPXb3fgxMc/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 18 de jan. 2023.

FERNANDES, B. M. **Educação do campo: políticas públicas, desafios e perspectivas**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MINAS GERAIS, 1., 2009, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Rede Mineira de Educação do Campo, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1983.

GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão (org.). **Município e Educação.** São Paulo, Cortez, 1993.

GERMANI, Guiomar Inez. **Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro.** GeoTextos, vol. 2, n. 2, 2006. pg. 115-147.

GIL, Antonio Carlos. **Dados e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acessado em: 07 de jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, D. O neoliberalismo: história e implicações (A brief history of neoliberalism). Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 24 ed., Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1992.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **"Heidegger e a Modernidade: a correlação de sujeito e objeto"**. In: Aprendendo a pensar. Vol II. Rio de Janeiro: Vozes, 1991

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos, 1974.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5.ed.Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos e TOSCHI, Mirza Seabra. **Política, estrutura e organização.** Série Educação Escolar, São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** 2010. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LÖWY, M. **Cenários do pior e alternativa ecossocialista.** Serviço Social & Sociedade, n. 104, p. 681–694, dez. 2010.

LÖWY, M.; DIAS, M. C. L**. Fontes e Recursos do ecossocialismo**. Princípios: Revista de Filosofia (UFRN), v. 26, n. 51, p. 405–408, 1 out. 2019.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola.** [s.l.] Editora Vozes Limitada, 2017.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética.** 1a ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista.** Tradução Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, (2005a [1843]).

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas.** Lisboa: Avante!, 1983.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital, Volume 1**. Edição de 1867. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000074.pdf> Acesso em 15/09/2022

MARX, Karl. **O Capital, Volume 2**. Edição de 1885. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000073.pdf> Acesso em 15/09/2022

MARX, Karl. **O Capital, Volume 3**. Edição de 1894. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000075.pdf Acesso em 15/09/2022

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX. Karl. **Os despossuídos: Debates sobre a lei punitiva ao furto de madeira.** São Paulo: Boitempo, 2017.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do direito.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** 2a ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar.** São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** 1a rev. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** Revista brasileira de ciências sociais, v. 32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Revista Gragoatá, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007. Traduzido de Ângela Lopes Norte. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito à educação.** Brasília: MDA/MEC, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática.** Est. pedag.,Brasília, v.77, n.l86, p. 376-395, maio/ago. 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PARO. V. H**. A utopia da Gestão Democrática**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. P.51- 53, 1987.

PERONI, V. M. V. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Pro-Posições, v. 23, p. 19–31, ago. 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Volume 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v. (1328p.)

PINTO, J. M. R. **Políticas públicas para a educação do campo: uma análise crítica**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 191-208, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

POULANTZAS, N. Political Power and Social Classes. London: New Left Books, 1976.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

QEDU. **Brasil: Ideb 2022**. Plataforma digital do QEdu. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/ideb. Acesso em: 18 de Dez de 2023

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

Ramos, Graciliano. **Vidas secas.** 164. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

REICH, W. **Psicologia de Massas do Fascismo.** 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, C. de J. História de uma escola para o povo: projeto João-de-Barro-Maranhão. São Luís: UFMA, 1985.
RIBEIRO, M. **Educação Rural.** Em: CALDART, R. S. et al. (Eds.). Dicionário da educação do campo. 2a ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 293–298.

RIBEIRO, M. **Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural:** desvelando conexões históricas da educação do campo. Educação e Pesquisa, v. 41, p. 79–100, 2015.

RIBEIRO, R. J. **Democracia versus república.** A questão do desejo nas lutas sociais. Em: BIGNOTTO, N. (Ed.). Pensar a república. Humanitas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

SANTOS, A. R. D. et al. (Eds.). **Educação do campo: políticas e práticas**, v.2. Ilhéus: Editus, 2020. v. 2.

SANTOS, A. R. D.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro.** 1a ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, A. R. DOS. **A racionalidade coletiva como paradigma organizativo do MST.** Educ. Form., v. 2, n. 5, p. 111–130, 2 maio 2017a.

SANTOS, A. R. DOS. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso.** Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, A. R. DOS. **Educação do Campo e Agronegócio: Território de disputas.** Educação em Revista, v. 18, n. 2, p. 71–91, 6 nov. 2017b.

SANTOS, A. R. DOS. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGRONEGÓCIO: TERRITÓRIO DE DISPUTAS.** Educação em Revista, v. 18, n. 2, p. 71–91, 6 nov. 2017c.

SANTOS, A. R. DOS. **Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região nordeste (2013-2020).** Práxis Educacional, v. 16, n. 43, p. 196–228, 1 dez. 2020.

SANTOS, A. R. DOS. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação! O MST e a burocracia estatal: negação e consenso.** 1a ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013b.

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.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Relatório técnico Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO**. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Oe_TlEcGe_XYU6Ljq3rFSq2FHDDL2-1T/view. Acesso em: 18 ago. 2024.

SANTOS, Clarice A. dos**. Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil:** o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Brasília, Líber Livro, 2012.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, P. J. S.; GUIMARÃES, C. (org.). **Programa Formação de Professores do Campo - Formacampo**. Caderno Temático: Projeto Político-Pedagógico da Educação do/no Campo: suas especificidades e a participação colegiada na construção/revisão. Vitória da Conquista: UESB, 2021. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303. Acesso em: 05 out. 2023.

SAQUET, M. A. **A descoberta do território e outras premissas do desenvolvimento territorial.** Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 20, p. 479–505, dez. 2018.

SAQUET, M. A. **Abordagens e Concepções de Território.** 5a ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo, educação e pedagogia.** In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2015b. p. 59-81.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural.** Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural.** Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015c.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 8 ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas: Editores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação , v. 44, pág. 5 a 22, maio/agos. 2010.

SILVA, A. L. B., & Souza, M. A. (2018, dez.). **Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura** 2014-2018. Crítica Educativa, 4(2), 7-23. Recuperado de: http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/353

SOUZA, Maísa Dias Brandão. **A Educação do Campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios da Bahia**: Análise a partir da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano. 2023. 269f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2023.

STEDILE, J. P. (ED.). **A Questão Agrária no Brasil: Interpretações Sobre o Camponês e o Campesinato.** 1a ed. São Paulo, SP: EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2016.

STEDILE, J. P. (ED.). **Experiências Históricas de Reforma Agrária no Mundo.** 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional** – 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: século XXI: o novo modelo agrícola brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

STÉDILE, João Pedro. **O latifúndio**. In: SADER, Emir (Org.). Sete pecados do capital. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 163-213.

STÉDILE, João Pedro. **Questão agrária no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Atual, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; PERIN, T. de F. Currículo. In: UFBA, Universidade do Estado da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação do campo.** Salvador: EDITORA, 2010

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** 7a ed. Campinas: Papirus Editora, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** 1a ed. [s.l.] Papirus Editora, 2016.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** 6a ed. Campinas: Papirus Editora, 2008.

WEBER, M. (1978). **Economia e Sociedade.** São Paulo: Editora Vozes.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. F**uturo passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro de Entrevista Conselho Municipal de Educação.

Nome:
Município:
Função:
Formação (Nível e área do conhecimento):

1. Como o Conselho percebe o papel das Diretrizes na promoção de uma Educação do Campo mais inclusiva e alinhada às necessidades locais?

2. Quais os desafios enfrentados pela Educação do Campo de seu Município com a inexistência de Diretrizes Municipais de Educação do Campo?

3. Quais fatores suscitaram a iniciativa de elaboração/reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo em seu Município?

4. Como se deu a atuação do Conselho na elaboração/reelaboração das DMEC?

5. Como foi o envolvimento da comunidade local, especialmente das populações campesinas, durante o processo de elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo?

6. Como foi o envolvimento da comunidade escolar? O Conselho buscou integrar a perspectiva e as contribuições dos profissionais da educação, como professores e gestores de escolas do campo?

7. Como foram incorporados os saberes locais, tradicionais e as peculiaridades da cultura do campo no currículo proposto pelas Diretrizes?

8. Você considera que o Programa Formacampo desempenhou papel importante neste processo? Por que?

9. Como você avalia a contribuição do FORMACAMPO na orientação para o processo de elaboração/reelaboração das DMEC? Irrelevante ( ), Pouco relevante ( ), Relevante ( ), Muito relevante.

10. Quais as perspectivas surgem com a elaboração/reelaboração de Diretrizes Municipais de Educação do Campo em seu Município?

11. Como foi o trâmite das DMEC no legislativo do município? Houveram alterações significativas? Como o conselho avalia?
12. Como julga a influência da Pandemia da Covid-19 neste processo? Irrelevante ( ), Negativa ( ), Muito Negativa ( ), Positiva, Muito Positiva ( ).

Apêndice 2 - Roteiro de Entrevista Coordenadora Geral do Formacampo.

Nome:

Formação (Nível e área do conhecimento):

1. Como a Sra. E o Programa percebe o papel das Diretrizes na promoção de uma Educação do Campo mais inclusiva e alinhada às necessidades locais?

2. Quais os desafios costumam ser enfrentados pela Educação do Campo com a inexistência de Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC)?

3. Na visão do Programa, os fatores que suscitaram a iniciativa de elaboração/reelaboração das Diretrizes de Educação do Campo em municípios baianos foram comuns ou particulares de cada município? Fale sobre alguns destes possíveis fatores.

4. Houve fomento da Universidade Pública para que este processo acontecesse? Se sim, a quais interesses ela representa? Qual o papel dela?

5. Quais as contribuições do Formacampo no processo de elaboração/reelaboração das DMEC?

6. Quais os apoios que o Programa teve para desenvolver o trabalho de formação e orientação aos Município durante este processo?

7. A partir do que o Programa pôde experienciar, quais os desafios enfrentados na elaboração/reelaboração de Diretrizes Municipais de Educação do Campo?

8. Quais as perspectivas que surgem para a Educação destes municípios com a elaboração/reelaboração das DMEC?

9. Como julga a influência da Pandemia da Covid-19 neste processo? Irrelevante ( ), Negativa ( ), Muito Negativa ( ), Positiva, Muito Positiva ( ).

Apêndice 3 - Roteiro de Entrevista Coordenador Grupo de Trabalho das Entrevistas.

Nome:

Formação (Nível e área do conhecimento):

1. Como a Sra./Sr. percebe o papel das Diretrizes na promoção de uma Educação do Campo mais inclusiva e alinhada às necessidades locais?

2. Quais os desafios costumam ser enfrentados pela Educação do Campo com a inexistência de Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC)?

3. Na visão do Programa, os fatores que suscitaram a iniciativa de elaboração/reelaboração das Diretrizes de Educação do Campo em municípios baianos foram comuns ou particulares de cada município? Fale sobre alguns destes possíveis fatores.

4. Como se deu a adesão dos municípios ao grupo de elaboração as Diretrizes? Quais foram os sujeitos?

5. Quais as contribuições do FORMACAMPO no processo de elaboração/reelaboração das DMEC?

6. Como se deu a criação e como foram desenvolvidas as ações da Frente de Trabalho das Diretrizes Municipais de Educação do Campo?

7. Quais os desafios enfrentados por esta Frente no trabalho de orientação à elaboração das DMEC?

8. A partir do acompanhamento desta Frente neste processo, quais os desafios enfrentados em geral pelos municípios na elaboração/reelaboração das DMEC?

13. Como julga a influência da Pandemia da Covid-19 neste processo? Irrelevante ( ), Negativa ( ), Muito Negativa ( ), Positiva, Muito Positiva ( ).

9. Quais as perspectivas que surgem para a Educação destes municípios com a elaboração/reelaboração das DMEC?

Apêndice 4 - Roteiro de Entrevista Coordenador Municipal do Formacampo.

Nome:

Formação (Nível e área do conhecimento):

1. Como a Sra. e o Programa percebe o papel das Diretrizes na promoção de uma Educação do Campo mais inclusiva e alinhada às necessidades locais?

2. Quais os desafios costumam ser enfrentados pela Educação do Campo com a inexistência de Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC)?

3. Na visão do Programa, os fatores que suscitaram a iniciativa de elaboração/reelaboração das Diretrizes de Educação do Campo em municípios baianos foram comuns ou particulares de cada município? Fale sobre alguns destes possíveis fatores.

4. Houve fomento da Universidade Pública para que este processo acontecesse? Se sim, a quais interesses ela representa? Qual o papel dela?

5. Quais as contribuições do FORMACAMPO no processo de elaboração/reelaboração das DMEC?

6. Quais os apoios que o Programa teve para desenvolver o trabalho de formação e orientação aos Município durante este processo?

7. A partir do que o Programa pôde experienciar, quais os desafios enfrentados na elaboração/reelaboração de Diretrizes Municipais de Educação do Campo?

8. Quais as perspectivas que surgem para a Educação destes municípios com a elaboração/reelaboração das DMEC?

Apêndice 5 - Roteiro de Entrevista Coordenador Territorial do Formacampo.

Nome:

Formação (Nível e área do conhecimento):

10. Como a Sra./Sr. percebe o papel das Diretrizes na promoção de uma Educação do Campo mais inclusiva e alinhada às necessidades locais?

11. Quais os desafios costumam ser enfrentados pela Educação do Campo com a inexistência de Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC)?

12. Na visão do Programa, os fatores que suscitaram a iniciativa de elaboração/reelaboração das Diretrizes de Educação do Campo em municípios baianos foram comuns ou particulares de cada município? Fale sobre alguns destes possíveis fatores.

13. Como se deu a adesão dos municípios ao grupo de elaboração as Diretrizes? Quais foram os sujeitos?

14. Quais as contribuições do FORMACAMPO no processo de elaboração/reelaboração das DMEC?

15. Como se deu a criação e como foram desenvolvidas as ações da Frente de Trabalho das Diretrizes Municipais de Educação do Campo?

16. Quais os desafios enfrentados por esta Frente no trabalho de orientação à elaboração das DMEC?

17. A partir do acompanhamento desta Frente neste processo, quais os desafios enfrentados em geral pelos municípios na elaboração/reelaboração das DMEC?

14. Como julga a influência da Pandemia da Covid-19 neste processo? Irrelevante ( ), Negativa ( ), Muito Negativa ( ), Positiva, Muito Positiva ( ).

18. Quais as perspectivas que surgem para a Educação destes municípios com a elaboração/reelaboração das DMEC?

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Yure Oliveira Santos*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Arlete Ramos dos Santos*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TITULO DA PESQUISA *EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO?UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA*
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *Esta pesquisa surge da necessidade de levantar informações a respeito de um processo histórico para Educação do Campo no Estado da Bahia que foi o processo de elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo em alguns municípios do estado no ano de 2022 bem como a necessidade de identificar os desafios e perspectivas desta elaboração. É devido ao seu potencial de servir como base para as discussões e formulações de políticas educacionais no âmbito da educação do Campo que ela se faz relevante.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *Esta pesquisa está sendo desenvolvida com a finalidade de analisar o processo de elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo em alguns municípios do Estado da Bahia no ano de 2022 e junto a isso: a) identificar as ações que motivaram os municípios pesquisadosa iniciarem a elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo; b) analisar como se deu o trabalho do Programa FORMACAMPO nas orientaç-eos para este processo de elaboração; c) investigar os desafios e perspectivas encontradas na elaboração este documento*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: *Você (ou a pessoa por quem você é responsável) responderá a um questionário com perguntas acerca de como se deu o processo de elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo em seu Município.*
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: *O questionário será respondido via Documento Word disponibilizado em vosso e-mail.*
3.3 QUANTO TEMPO DURARA CADA SESSAO: *A entrevista terá duração em média de 60 minutos.*

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. Ao responder a pesquisa ela poderá despertar em você sentimentos diversos, pode trazer lembranças negativas e ou que te causaram algum sofrimento, assim você pode se sentir constrangido, inseguro, cansado ou desmotivado.

2. Você também pode sentir medo e insegurança em relação a quebra do sigilo ou ficar com receio de seus dados serem revelados ou acessado por outras pessoas.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Diante de qualquer desconforto ou constrangimento em participar da entrevista você pode deixar para responder em outro momento ou até desistir de colaborar com a pesquisa. Se tiver qualquer dúvida eu estarei à disposição para esclarecer nos contatos que estão disponíveis no final desse documento ou pessoalmente. Diante dos riscos apresentados, teremos os cuidados necessários e garantimos o sigilo e postura ética com suas informações. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso as respostas e gravação das entrevistas.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Possibilidade de expôr suas experiências e opiniões acerca deste processo de elaboração das Diretrizes; acesso a conhecimentos acerca da Educação do Campo, políticas públicas e diretrizes educacionais; potencialização da atividade dos profissionais que atuam na Educação do Campo;fortalecimento da política de Educação do Campo que repercurte também na atuação de seus profissionais.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Esta pesquisa registrará o processo histórico de elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo nos Municípios pesquisados; identificará e socializará os desafios e as perspectivas contidas nestas Diretrizes; possibilitará aos municípios pesquisados conhecerem melhor a partir de dados a educação do Campo em suas localidades; permitirá a academia contar com um referencial robusto em torno da temática proposta; tornará registrado o trabalho coletivo em torno desta política de Educação que são as diretrizes.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?
R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?
R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Yure Oliveira Santos*
Endereço: **Estrada do Bem Querer, KM 04, Vitória da Conquista-BA, módulo de pós-graduação strico sensu, 1° andar PPGED.**
Fone:3424 / E-mail: yureyure253@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1° andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Rubricas:

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Anexo 2 - Parecer Consubstanciado do CEP.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE CONTRADIÇÕES E MEDIAÇÕES: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA

Pesquisador: YURE OLIVEIRA SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80445424.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.025.113

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa nasce das reflexões provocadas por discussões sobre Educação do Campo, Políticas Públicas e a realidade social, política e educacional em que esses debates se inserem. O pesquisador, imerso nesse contexto, teve sua aproximação com o tema durante o Mestrado em Educação, onde teve contato com disciplinas de Movimentos Sociais e Educação Popular e Pensamento Educacional Crítico Latino-americano.

Essa trajetória incluiu a participação em atividades do Programa FORMACAMPO, monitoria na graduação e acompanhamento de atividades da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais (REDEPECC).

Ao ingressar no Mestrado, também assumiu a Coordenação Territorial do FORMACAMPO no Médio Sudoeste da Bahia, o que proporcionou uma imersão ainda maior nas atividades relacionadas à Educação do Campo. Observando o processo de formação de educadores e a articulação para a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais, o pesquisador começou a questionar e refletir sobre esse movimento, especialmente considerando o contexto desafiador da pandemia de Covid-19.

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:** cepjq@uesb.edu.br

Considerando a importância de diretrizes específicas para a Educação do Campo, que valorizem as características próprias desse contexto, a pesquisa busca entender como se deu o processo de elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) em três municípios da
Bahia em 2022. Para isso, utilizará o Materialismo Histórico-Dialético como método, aliando pesquisa bibliográfica, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.
Espera-se que os resultados da pesquisa possam fornecer insights sobre os fatores que influenciaram o processo de elaboração das DMEC, destacando a importância do engajamento de diversos atores e instituições, os desafios enfrentados e as perspectivas para a Educação do Campo.
Além disso, espera-se que a pesquisa contribua para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais voltadas para o campo, promovendo um acesso mais equitativo e uma educação mais contextualizada e significativa para as comunidades rurais.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Esta pesquisa tem como objetivo geral e primário analisar o processo de elaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) em 3(três) municípios da Estado da Bahia no ano de 2022.
Objetivo Secundário:
1) identificar as ações que motivaram os municípios pesquisados a iniciarem a elaboração das diretrizes municipais de educação do campo, bem como seus atores e instituições envolvidas; 2) analisar como se deu o trabalho do Programa FORMACAMPO nas orientações para a elaboração das DMEC; 3)investigar os desafios e perspectivas encontradas na elaboração das DMEC nos municípios de Bom Jesus da Lapa,Sebastião Laranjeira e Iguaí.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Destacamos que a realização de uma pesquisa na área de educação, especialmente em nível de mestrado, com a utilização de entrevistas envolvendo terceiros, envolve riscos potenciais, que embora pequenos, é preciso ser observado e esclarecido aos participantes da pesquisa. Entre os riscos, está o de que as informações fornecidas pelos entrevistados sejam divulgadas sem o devido cuidado, comprometendo a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados coletados. É possível também que algumas perguntas possam ser percebidas como intrusivas, inadequadas ou constrangedoras pelos entrevistados, levando-os a se sentirem desconfortáveis ou relutantes em fornecer respostas honestas. Por fim e não

menos importante, o risco de os entrevistados se sentirem obrigados a participar da pesquisa em virtude da atividade profissional que exerce ou o vínculo com o programa FORMACAMPO, em vez de aderirem voluntariamente, o que compromete a integridade ética da pesquisa.Para mitigar esses riscos, é serão adotadas medidas adequadas de proteção durante todo o processo da pesquisa. Uma medida importante a ser tomada será de garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes, garantindo que suas identidades e informações fornecidas nas entrevistas sejam protegidas e não sejam divulgadas sem consentimento expresso. Além disso, será disponibilizado um roteiro de entrevista
cuidadosamente planejado e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UESB que deverá apreciar e aprova-lo, a fim de evitar perguntas invasivas ou que possam causar desconforto nos entrevistados.
Benefícios:
Esta pesquisa apresenta como beneficio socializar o trabalho do Programa de Extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, FORMACAMPo, e socializar as experiências dos municípios envolvidos, bem como servir de aporte teórico-científico para o campo acadêmico, sobretudo na área de políticas públicas e Educação do Campo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd-UESB)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2295715.pdf, postado 06/08/2024 ok;
Cronograma.docx, postado 06/08/2024 - ok
ENTREVISTAS.docx, postado em 23/05/2024 ok;
Declaracao_de_Compromisso.pdf, postado em 23/05/2024 ok;
PROJETO.docx, postado em 23/05/2024 ok;
TCLE.docx, postado em 23/05/2024 ok;
TERMO_BOM_JESUS_DA_LAPA.pdf, postado em 23/05/2024 ok;
TERMO_SEBASTIAO_LARANJEIRAS.pdf, postado em 23/05/2024 ok;
TERMO_IGUAI.pdf, postado em 23/05/2024 ok;
Folha_de_Rosto_Assinada.pdf, postado em 23/05/2024 ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não há pendências. No entanto, este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final o/a pesquisador/a deve estar atento/a às seguintes orientações:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 7.025.113

1) Relatórios:
- 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).

2) Emendas
- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma ¿EMENDA¿ para avaliação do CEP.
As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.
Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:
Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2295715.pdf	06/08/2024 17:06:50		Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa.docx	06/08/2024 16:54:23	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	ENTREVISTAS.docx	23/05/2024 20:42:58	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Compromisso.pdf	23/05/2024 20:40:42	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	23/05/2024 20:40:04	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.docx	23/05/2024 20:39:46	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito

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:** cepjq@uesb.edu.br

Ausência	TCLE.docx	23/05/2024 20:39:46	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_BOM_JESUS_DA_LAPA.pdf	23/05/2024 20:25:21	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_SEBASTIAO_LARANJEIRAS.pdf	23/05/2024 20:25:04	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_IGUAI.pdf	23/05/2024 20:24:55	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	23/05/2024 20:21:18	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_SEBASTIAO_LARANJEIRAS.pdf	15/05/2024 21:24:17	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada_Yure.pdf	15/05/2024 21:17:41	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	09/05/2024 18:42:12	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	ENTREVISTAS.docx	09/05/2024 18:41:30	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_BOM_JESUS_DA_LAPA.pdf	09/05/2024 18:40:50	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Sebastiao_Laranjeiras.pdf	09/05/2024 18:40:29	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_IGUAI.pdf	09/05/2024 18:40:17	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Compromisso.pdf	09/05/2024 18:39:42	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	09/05/2024 18:39:14	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	09/05/2024 18:38:44	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	ENTREVISTAS.docx	25/04/2024 18:03:21	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_BOM_JESUS_DA_LAPA.pdf	25/04/2024 18:02:10	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_SEBASTIAO_LARANJEIRAS.pdf	25/04/2024 18:01:56	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 7.025.113

Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_IGUAI.pdf	25/04/2024 18:01:49	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	25/04/2024 18:01:24	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Compromisso.pdf	25/04/2024 18:01:06	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/04/2024 18:00:44	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	25/04/2024 17:59:14	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	18/04/2024 21:41:54	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_GERAL_DE_COMPROMISSO.pdf	18/04/2024 21:39:42	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Sebastiao_laranjeiras.pdf	18/04/2024 21:30:53	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Iguai.pdf	18/04/2024 21:30:21	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Bom_jesus_da_lapa.pdf	18/04/2024 21:29:12	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	18/04/2024 21:26:31	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/04/2024 18:23:41	YURE OLIVEIRA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1° andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

JEQUIE, 22 de Agosto de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

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:** cepjq@uesb.edu.br

Anexo 3 - Declaração de Compromisso para Pesquisa com Seres Humanos.

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS
(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

TÍTULO DA PESQUISA: *EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE CONTRADIÇÕES E MEDIAÇÕES: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS BAIANOS*

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Yure Oliveira Santos*

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHES SÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº. 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

TÍTULO 1
Compromisso Geral

I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade "Relato de Caso", mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

TÍTULO 2
Compromissos Financeiro e Orçamentário

I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
   a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais expensas;
III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

V. O A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa;
   a) Este pagamento nunca pode ser de tal monta que induza o pesquisador a provocar alteração da relação riscos/benefícios para os participantes.

TÍTULO 3
Compromisso de Indenização

I. É garantido aos participantes da pesquisa (e aos seus responsáveis ou acompanhantes, quando cabível) o direito à indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, seja na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano;
II. Sob hipótese alguma será exigida dos participantes da pesquisa a renúncia ao direito à indenização.

TÍTULO 4
Compromisso Metodológico

I. Toda a pesquisa envolvendo seres humanos produz riscos. Destarte, serão admissíveis apenas as pesquisas nas quais o risco seja justificado em relação ao benefício esperado. (Resolução CNS Nº 466/2012 – V. 1.a);
II. É eticamente inútil, -e, portanto, inaceitável-, a pesquisa cujo projeto seja inadequado do ponto de vista metodológico;
III. O arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve, em especial, delinear, claramente, os critérios de inclusão e exclusão referentes ao estudo; descrever, detalhadamente, a metodologia a ser utilizada e informar, de forma adequada e atualizada, a lista de referências bibliográficas utilizada.

TÍTULO 5
Compromisso Documental

I. É imprescindível entregar, ao CEP/UESB e, quando cabível, à CONEP, relatórios parciais (no mínimo semestrais) e finais da pesquisa, bem como notificações de eventos adversos sérios e imprevistos que venham a ocorrer durante o andamento do estudo.
II. Cabe ao pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

gov.br Documento assinado digitalmente
YURE OLIVEIRA SANTOS
Data: 18/04/2024 21:38:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Vitória da Conquista -BA, 04/04/2024

ASSINATURAS

Pesquisador Responsável: _____

Orientador(a)/Orientando(a):
Arlete Ramos dos Santos

gov.br Documento assinado digitalmente
ARLETE RAMOS DOS SANTOS
Data: 05/04/2024 08:49:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Anexo 4 - Termo de Autorização de Coleta de Dados – Sebastião Laranjeiras.

PREFEITURA DE SEBASTIÃO LARANJEIRAS | SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

Ao:
Comitê de Ética e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc/UESB

Senhor(a) Coordenador(a) do CEP-UESB e do Gepemdecc/UESB

Eu, Maria Elizia dos Santos Cirqueira Matos, Secretária de Educação do município de Sebastião Laranjeiras, AUTORIZO a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado "**Educação do Campo entre contradições e mediações: uma análise do processo de elaboração das Diretrizes de Educação do Campo em Municípios Baianos**" dos pesquisadores Yure Oliveira Santos e Arlete Ramos dos Santos, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alinea "h" do ponto 3.3 e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma operacional do CNS nº 001/2013.

O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Sebastião Laranjeiras - BA, 03 de Maio de 2024.

Maria Elizia dos Santos Cirqueira Matos
Secretária Municipal de Educação
Decreto Nº 003/2021

Assinatura e carimbo do responsável

Anexo 5 - Termo de Autorização de Coleta de Dados – Bom Jesus da Lapa.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

Ao:
Comitê de Ética e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc/UESB

Senhor(a) Coordenador(a) do CEP-UESB e do Gepemdecc/UESB

Eu, Leonídia Cristina F. Alves Macedo, Secretário (a) de Educação do município de Bom Jesus da Lapa, AUTORIZO a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado "**Educação do Campo entre contradições e mediações: uma análise do processo de elaboração das Diretrizes de Educação do Campo em Municípios Baianos**" dos pesquisadores Yure Oliveira Santos e Arlete Ramos dos Santos, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alinea "h" do ponto 3.3 e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma operacional do CNS nº 001/2013.

O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Bom Jesus da Lapa- BA, dia 18 de Março de 2024.

Assinatura e carimbo do responsável

Leonídia Cristina Fernandes Alves Macêdo
Sec. Municipal de Educação
Dec. de nº 003 de 01/01/2021

Anexo 6 - Termo de Autorização de Coleta de Dados- Iguaí.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

Ao:
Comitê de Ética e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc/UESB

Senhor(a) Coordenador(a) do CEP-UESB e do Gepemdecc/UESB

Eu, MARIA ELIANE DOS SANTOS ROCHA, Secretário (a) de Educação do município de IGUAÍ, AUTORIZO a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado "**Educação do Campo entre contradições e mediações: uma análise do processo de elaboração das Diretrizes de Educação do Campo em Municípios Baianos**" dos pesquisadores Yure Oliveira Santos e Arlete Ramos dos Santos, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB
Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alinea "h" do ponto 3.3 e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma operacional do CNS nº 001/2013.

O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Iguaí - BA, 25 de Abril de 2024.

MARIA ELIANE DOS SANTOS ROCHA
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Assinatura e carimbo do responsável

MARIA ELIANE DOS SANTOS ROCHA
Secretária Municipal de Educação e Cultura
PORTARIA Nº 022/2024

Anexo 7 - Parecer que institui as DMEC em Iguaí-BA

Quinta-feira
22 de Dezembro de 2022
2 - Ano XVIII - Nº 2849

Iguaí

Diário Oficial do
MUNICÍPIO

Atos Administrativos

PARECER DO CONSELHO MUNICIPAL DE IGUAI-BAHIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUAÍ
ESTADO DA BAHIA
Pça Manoel Novaes, nº 08, Centro,
fone- 73 – 271-2110/2101
CNPJ.: 13.858.303/0001-91

PARECER Nº 023/2022 APROVADO EM: 20/12/2022

INTERESSADO: Sistema Municipal de Ensino de Iguaí

MUNICÍPIO DE: IGUAÍ / ESTADO DO BAHIA

ASSUNTO: **Diretrizes Municipais da Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Iguaí-Ba.**

CONSELHEIRO RELATOR: DAGMAR BARRETO CHAVES

PARECER Nº. 23/2022 DE 20 DE DEZEMBRO 2022.

EMENTA: *Institui normas e aprova as diretrizes da Educação do Campo das escolas do/no Campo pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Iguaí - Bahia.*

I – RELATÓRIO

Histórico

A legislação educacional brasileira apresenta base legal para o atendimento escolar das pessoas que vivem no campo, possibilitando a adoção de diferentes formas de organização escolar. Vemos como uma de suas características mais presente as classes multisseriadas.

A educação do Campo no município de Iguaí conta com Escolas, alunos matriculados em classes regulares, alunos matriculado em classes multisseriadas, professores, gestores, coordenadores e um departamento Técnico Pedagógico na SMEI.

Quinta-feira
22 de Dezembro de 2022
3 - Ano XVIII - Nº 2849

Iguaí

Diário Oficial do MUNICÍPIO

O Programa Despertar nas Escolas do Campo foi inserido como ferramenta de trabalho inovador dentro da Educação, cujo objetivo é estabelecer fundamentos para orientar a implantação de novas Práticas Pedagógicas , preparando educadores e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo, oferecendo um ensino de melhor qualidade, respeitando, porém, a dinâmica social e cultural dos alunos e da comunidade, envolvendo todos no processo de compreensão e respeito ao meio em que vivem.

Torna-se necessário ressaltar que, muito mais que uma simples mudança de nomenclatura – rural para campo, a expressão educação do campo consistiu um dos traços marcantes do movimento que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no campo.

A Resolução CNE/CEB nº 01/02, em seu artigo 7º cita:

> "É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.(...)"

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com projetos políticos pedagógicos que contemplam sua diversidade em todos os seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Na Resolução do CNE/CEB nº 04/10 vemos em seu artigo 36, parágrafo único:

> "Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o aluno participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante."

Dá-se a orientação, através desta Diretriz, sobre a importância de que os projetos político-pedagógicos das escolas do campo da rede municipal de ensino sejam capazes de valorizar a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, bem como os avanços científicos e tecnológicos em sua organização de ensino.

II – DO MÉRITO

Na garantia de um ambiente efetivamente democrático e em respeito ao

Quinta-feira
22 de Dezembro de 2022
4 - Ano XVIII - Nº 2849

Iguaí

Diário Oficial do
MUNICÍPIO

pluralismo no campo do município, indica-se a institucionalização do documento Diretrizes Municpais da Educação do Campo enquanto instrumento de democratização da educação e da sociedade, que deverá tratar das características e especificidades do/no campo de cada escola, elegendo o projeto político-pedagógico e curriculo como seus eixos de ação.

III. PEDIDO

Institui e aprovar o documento que define as normas e diretrizes da Educação do Campo que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que integram o Sistema Municipal de Ensino, como política pública de orientação para as escolas pertencentes ao Sistema.

IV. VOTO DO RELATOR

Considerando o exposto este relator vota pelo deferimento do pedido de forma permanente baseando-se na legislação das Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

É o Parecer.

V. DECISÃO DO CONSELHO

O Conselho Municipal de Educação e de Legislação e Normas aprovA as Diretrizes do Campo .

Iguaí, em 20 de dezembro de 2022.

Dagmar Barreto Chaves
Presidente do Conselho Municipal de Iguaí

Anexo 8 - Parecer que institui as DMEC em Bom Jesus da Lapa – BA

ESTADO DA BAHIA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa – Bahia
ASSUNTO: Parecer acerca das Diretrizes Municipais para Educação do Campo
RELATORES: Edna Ferreira dos Santos, Cibele Magali de Oliveira Santos, Lívia Cristina Dias de Araújo, Silvina Francisca de Jesus
PARECER TÉCNICO DO CME Nº 002/2022
APROVADO: 13/12/2022

Conselho Pleno Sessão: 12/2022

I – RELATÓRIO

Aos cinco dias do mês de dezembro de 2022ª Sr.ª Cristina Fernandes Secretaria Municipal de Educação encaminhou a este Conselho as Diretrizes para as escolas do campo com a finalidade de apreciar e aprovar.

II – FUNDAMENTAÇÃO

Em reunião extraordinária deste Conselho no dia 13 de dezembro do ano de 2022 nos termos do paragrafo 2º do artigo 10 do Regimento Interno do CME, o Conselho pleno apresentou o Parecer acerca das Diretrizes para as escolas do Campo.

A comissão relata o que se segue:

1- Cumpre o que determina a Legislação no que se refere a Resolução CNE / CEB 1 de 3 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação o Básica nas Escolas do Campo, bem como a Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008 da Câmara de Educação Básica que estabelece o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e ainda pautada no que estabelece a Resolução 03 de 17/02/2017 que instituiu as Diretrizes Municipais da educação do Campo em Bom Jesus da Lapa revogada em 13 de dezembro de 2022.

2- A elaboração do documento ocorreu de forma democrática e participativa com membros da comunidade escolar dentre eles: professores, gestores, pais alunos, equipe de apoio e comunidade em geral, a participação aconteceu em momentos de roda de conversa com o intuito de ser um momento de mobilização das discursões, resultando na elaboração do documento condizente com a realidade por eles vivenciada.

III CONCLUSÃO E VOTO

ESTADO DA BAHIA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1 – As Diretrizes das Escolas do Campo do Município de Bom Jesus da Lapa atendem a legislação em vigor que orientam:

- Os objetivos da Educação Básica do/no Campo;
- Das definições;
- Da organização de Trabalho escolar gestão democrática;
- Formação inicial e continuada;
- Perfil do Educador do campo;
- Da avaliação;
- Do Projeto Politico Pedagógico;
- Da organização Curricular;
- Da concepção de currículo;
- Das classes multisseriadas;
- Da nucleação das escolas do campo;
- Recursos financeiros e financiamento para Educação do/ no campo
- Do transporte escolar

2 - Aprovam as Diretrizes Municipais para a Educação do Campo de Bom Jesus da Lapa;
3 - Solicita publicação no Diário oficial do Município e distribuição de copias do referido documento para todas as escolas do campo.

VOTO DO CONSELHO PLENO

13 de dezembro de 2022 Bom Jesus da Lapa – Bahia

Izildinha Pereira Lima e Oliveira
Presidente do Conselho