

Caminhos na formação continuada de professores/as do campo: ações do Programa Formacampo na Bahia

Paths in the continuing training of campo teachers: actions of the Formacampo Program in Bahia

Valéria Souza Lima Brito*
Arlete Ramos dos Santos**

Resumo: Este estudo apresenta o recorte de uma pesquisa que busca analisar as ações do Programa Formacampo na formação continuada de professores/as que atuam em escolas do campo nos Territórios de Identidade da Bahia. O Formacampo tem sua gênese a partir de uma necessidade – problema social, no movimento que ocorrem a criticidade, o diálogo e a coletividade e, ancorado nas epistemologias críticas fomenta uma práxis emancipatória, que aproxima os educadores/as em suas experiências e impulsiona a refletir sobre suas práticas pedagógicas nas escolas do campo. Quanto à metodologia da pesquisa, tem caráter quali-quantitativo, respaldada no Materialismo Histórico Dialético. A pesquisa demonstrou que a materialização das ações do programa Formacampo acontece pela luta de muitas pessoas de maneira coletiva, fazem enfrentamentos para que aconteça a expansão e democratização do acesso e permanência de uma educação planejada com a população camponesa.

Palavras-chave: Educação Do Campo. Formacampo. Formação Docente.

Abstract: This study presents a portion of research that seeks to analyze the actions of the Formacampo Program in the continuing education of teachers who work in field schools in the Identity Territories of Bahia. Formacampo has its genesis from a need - social problem, in a movement where criticality, dialogue, and collectivity occur and, anchored in critical epistemologies, fosters an emancipatory praxis that brings educators closer in their experiences and drives them to reflect on their pedagogical practices in field schools. Regarding the research methodology, it has a quali-quantitative character, supported

*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Mestra em Educação pela UESB. Licenciada em Pedagogia pela UESB; Coordenadora Territorial do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (Formacampo). E-mail: valeriaslima@hotmail.com.

**Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestrado em Educação pela UFMG. Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB. E-mail: arlerp@hotmail.com.



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

by Historical Dialectical Materialism. The research demonstrated that the materialization of the Formacampo program's actions happens through the struggle of many people who, in a collective manner, confront challenges to ensure the expansion and democratization of access to and permanence of an education planned with the field population.

Keywords: Rural Education. Formacampo. Teacher Training.

Recebido em 08/08/2024. Aceito em 03/04/2025.

INTRODUÇÃO

Embora reconheçamos os avanços em termos de políticas públicas para o campo, estamos muito distantes de assegurar uma educação de qualidade para superar o quadro de desigualdades educacionais (Hage, 2014). Partindo desse ângulo, é importante destacar que quando pensamos em Educação do Campo (EC), defendemos a perspectiva da valorização dos camponeses, bem como a sua identidade, conforme destaca Santos (2020). Além disso, outro aspecto que deve ser levado em consideração, é o processo de formação continuada para os professores que atuam na EC, pois estes devem estar amparados por uma qualificação adequada ao contexto em que se aplica, subsidiada com enfoques teóricos e metodológicos viáveis para o trabalho no campo.

A Educação do Campo é uma experiência em que terra e educação dialogam com seus sujeitos – os povos do campo. Santos (2017a) defende que a EC nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais em busca de um projeto educacional na forma de política pública que (com) respeito aos interesses dos diversos sujeitos coletivos que fazem do campo o seu território de vida. Cabe ressaltar que nesse contexto, o campo “[...] é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2002a, p. 1).

Uma dificuldade presente na implementação de políticas educacionais na EC é a formação continuada para os docentes que atuam nestes espaços. Bussoralo (2023) constata que esses profissionais, em particular, têm pouca ou nenhuma formação contínua e específica. Além disso, para que estes estejam habilitados para lidar com esses desafios, é necessária uma preparação direcionada para se pensar a concepção de EC, como também, tecer os fios e as costuras dialógicas e reflexivas, a fim de que se tenha conhecimento para atender a realidade da população rural. Desse modo, entendemos a necessidade e a urgência de medidas imediatas e eficazes para implementar uma política de formação de professores (Hage, 2014) para o fortalecimento de debates, proposições, tessituras da Educação do Campo em articulação com os movimentos sociais.

Diante desse cenário vivenciado é imprescindível, estudos que busquem evidenciar a importância da formação continuada voltada para os docentes que atuam em áreas rurais, na intenção de promover a visibilidade desses povos, principalmente na efetivação das legislações aprovadas no Brasil, a partir das lutas dos sujeitos que empreendem esforços para a garantia do aprendizado em suas comunidades.

Aprofundar sobre as aprendizagens na EC perpassa pela compreensão de um modelo educacional que deve ser forjado nas lutas, anseios, na organização social e política de seus sujeitos. Acreditamos que a formação do docente que atuará neste espaço deve colaborar na construção de uma identidade profissional crítico/reflexiva, permitindo-lhe analisar sua própria práxis¹ e as abordagens que lhes serão necessárias ao contexto, repensando conceitos e refazendo as suas práticas pedagógicas ancoradas na episteme do campo teórico/prático.

É nesse contexto que se insere o Programa Formação de Educadores e Educadoras do Campo (Formacampo) que nasceu das pesquisas realizadas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (Gepemdecc), vinculado a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com proposição de formação continuada de educadores/as do campo pautada na práxis (Santos; Brito, 2023).

O programa Formacampo é uma ação que iniciou suas atividades em abril de 2021 e deu continuidade nos anos seguintes nos municípios da Bahia, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e também ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB), tendo como principais parceiras a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e as redes municipais/estadual de educação das cidades que realizaram a adesão ao Programa.

Nessa perspectiva, cabe fazer destaque ao papel e a importância do tripé universitário: ensino – pesquisa – extensão, pois o programa Formacampo desenvolve as ações com base no compromisso social consolidado este tripé das universidades públicas. Santos, Rocha e Passaglio (2016) enfatizam que no contato com a sociedade, a extensão reforça a relação com o ensino e a pesquisa, bem como integra as atividades desenvolvidas no campo acadêmico. A dinâmica indissociável possibilita a circulação dos saberes existentes e espaços para o surgimento de novos saberes. Dotada de sentidos diferentes, a práxis possui a compreensão de que não é prática, é mais que prática. Enquanto a prática se volta para ações no sentido empírico, a práxis ultrapassa a concepção de atividade, pois supera a situação e produz uma atitude concreta na transformação da realidade, ou seja, “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (Vázquez, 2011, p.221). Diferente de prática, o Formacampo compreende a práxis como uma atitude dialética que ultrapassa a concepção individual, sendo um instrumento de transformação social na reflexão da realidade do sujeito, na perspectiva da emancipação.

Pesquisas realizadas pelo Gepemdecc em 2021 evidenciaram que nos municípios da Bahia havia uma carência de formação continuada, pois, “[...] mais de 50% dos professores as áreas rurais, ainda não têm graduação e mais de 80% não fazem formação continuada sobre a educação do campo nas redes municipais e estadual” (Santos; Guimarães, 2021, p.2). Dessa forma, entendemos que a formação de docentes do campo se torna significativa, pode-se dizer que essa discussão é urgente e necessária para diminuir as fragilidades das escolas localizadas nas áreas rurais dos municípios baianos, pois se trata de um compromisso social importante para o desenvolvimento da educação camponesa.

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que o programa Formacampo emerge com o objetivo de fortalecer a identidade e o processo de qualificação de educadores/as do campo na Bahia. Teve

¹Práxis, aqui é compreendida como uma atitude de transformação da realidade, isto é, consiste na mudança concreta dos sujeitos e do contexto em que está inserido.

origem de um projeto de pesquisa intitulado *As políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR)*.²

Esse texto apresenta o recorte de um estudo que tem por objeto de investigação desvelar os desdobramentos do programa Formacampo na prática docente de seus sujeitos (cursistas) no período 2021, 2022 e 2023³. Sendo assim, para direcionar esta investigação indagamos: Quais as ações de formação continuada do Programa Formacampo são desenvolvidas nos Territórios de Identidade (TI) da Bahia? Como pressuposto de buscar compreender a Educação do Campo e os desdobramentos do Formacampo nos TI, apoiamo-nos no Método Materialista Histórico Dialético (MHD), pois, por meio dessa abordagem, temos como possibilidade compreender o que se manifesta na realidade presente, com as transformações ao longo da história.

A partir das dimensões percebidas dentro das ações do referido programa, podemos dialogar e refletir sobre o que foi desvelado num movimento que ocorre a criticidade, o diálogo e a coletividade, compreendendo que sua gênese se dá a partir de uma necessidade – problema social que requer ações na intenção de perceber/verificar os desdobramentos na direção de lidar com os desafios presentes, como também, se contrapõe contra o modelo hegemônico e desenvolve ações práticas, com o intuito de promover avanços na Educação do Campo na Bahia.

Outrossim, apresentamos os desdobramentos, as potencialidades e os limites dessa formação continuada que foi realizada nos anos de 2021, 2022 e 2023 nos municípios baianos. Como resultado desta pesquisa, partindo das interlocuções dos sujeitos participantes, foi possível encontrar potencialidades importantes ao longo do processo formativo do programa, fica claro que o Formacampo ancorado nas epistemologias críticas fomenta uma práxis emancipatória, que aproxima os professores/as em suas experiências e impulsiona a refletir sobre suas práticas pedagógicas nas escolas do campo baianas.

Educação do Campo num contexto histórico de tensionamentos e enfrentamentos

Para começar esse diálogo, não podemos deixar de reafirmar que para discutir o percurso histórico da Educação do Campo, é preciso refletir sobre as lutas dos movimentos sociais para efetivação de políticas educacionais nas áreas rurais do Brasil. Nesse sentido, Vendramini (2008) destaca que a Educação do Campo nasce posicionando contra uma lógica e modelo gerador de assimetrias sociais, configurando-se como um movimento de luta e práticas educativas que contribuem para que o campo tenha direito a uma Educação de qualidade no lugar onde vivem dentro das suas singularidades. A EC não surgiu de vazios isolados, mas de movimentos organizados na luta por direitos dos camponeses.

Souza (2009) enfatiza que a marca da Educação do Campo em sua existência é a prática coletiva dos movimentos sociais de trabalhadores que agrega uma dinâmica contrária à sociedade capitalista, que questiona a exclusão dos povos do campo, defende a escolarização como processo fundamental na formação humana. Neste panorama, Santos (2016, p. 170) destaca que

a Educação do Campo tem seu espectro de ações desde a particularidade quando nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos

²Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UESB, com o CAEE nº 20028619.8.0000.0055, Parecer nº 3.589.766 em 2019.

³BRITO, Valéria Souza Lima. Formação continuada de educadores do campo: uma análise das ações do programa Formacampo na Bahia. 2024. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe, e vai se inserindo na totalidade ou universalidade quando luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade [...].

A experiência de classe e a vivência da realidade possibilita ao sujeito camponês perceber seu lugar e identidade para conceber seus direitos, diante das *estafas* da exclusão e do silenciamento, porque o que ocorre nos dias de hoje é a realidade dos reflexos de uma história que deixou marcas, principalmente no apagamento desses sujeitos. Quem quer sobreviver precisa se adaptar ao que é ofertado? Esta indagação nos traz incertezas diante do contexto de conflitos em que reconhecer a Educação do Campo como direito no âmbito dos entes federados ainda é uma discussão, por vezes, tímida e superficial.

Nessa direção, Santos (2019) ressalta que graças à luta e enfrentamento dos movimentos e organizações sociais, foi que se pensou em planejar e implementar políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação, principalmente aos grupos que antes não eram atendidos com esse direito, especialmente a população camponesa. Molina (2012) salienta que a Educação do Campo resulta desse processo de luta dos movimentos sociais do campo, os quais têm como intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. O protagonismo dessas lutas foi organizado de forma coletiva com estratégias de resistência pelo Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST)⁴, Movimento que busca conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o país. Santos (2017b) reitera que os movimentos sociais e organizações camponesas defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica, é um lugar de lutas e embates políticos, também o ponto de partida para uma série de reflexões sociais, isto é, um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares.

Desse modo, é preciso pensar e discutir a EC, visto que perpassa na história de forma dialética, para fomentar uma educação com e dos sujeitos do campo⁵ é necessário apropriar-se de conceitos que a refletem na realidade do tempo histórico. Nesse sentido, esta modalidade de ensino enfrenta uma série de desafios e complexidades para se manter diante dos descasos que vêm suportando historicamente, fragilizada sob a construção de políticas públicas insuficientes, pois “a realidade da Educação do Campo exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática e política) de todos os que hoje afirmam trabalhar por uma Educação do Campo” (Caldart, 2010, p. 37).

É importante alçar o que é essencial para interpretar esse fenômeno, ter como ponto de partida a história e considerar todo seu contexto, aspectos e mudanças, pois é evidente que a história é dialética e se move por contradição (Souza, 2009). Nessa direção, a EC vem se constituindo por meio das lutas dos movimentos sociais, que têm conquistado a efetivação de políticas públicas na intenção de contemplar as especificidades dos camponeses, ainda que aconteça a passos lentos.

A resistência é o que define as conquistas das políticas educacionais que legitima o campo como espaço de direitos. Vivemos instaurados numa perspectiva em que a crítica se torna presente, no entanto não podemos ficar somente na crítica, precisamos *movimentar* e fazer os

⁴Para saber mais: <https://mst.org.br/quem-somos/>

⁵ Sendo considerados como povos do campo: agricultores/as familiares, assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos.

enfrentamentos, pois a existência das políticas públicas para o campo se deu a partir dos confrontos dos movimentos sociais no chão das contradições em que nasce a luta. “Nesse conjunto de contradições, de posições e embates pela Educação do Campo, todas as políticas educacionais obtidas por meio da luta são de extrema importância” (Santos, 2019, p. 9). Nessa correlação de forças, uma das estratégias utilizadas pelo capital tem sido a lógica atual da política de fundos, que tem estimulado o fechamento de escolas pequenas que atendem a um número reduzido de alunos. Segundo Marlene Ribeiro (2013, p.183), nessa fase neoliberal e reacionária de nuclearizar as escolas rurais,

[...] a decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos Estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Com isso, fecham-se escolas rurais, sendo seus alunos transferidos para uma escola-polo ou escola-núcleo, de ensino fundamental. Estas são construídas nas sedes dos municípios para onde se deslocam professores e alunos, através de transporte escolar.

O que tem desestruturado diversas comunidades, em decorrência da ineficácia do transporte escolar. Nesse sentido, percebemos um número expressivo de escolas do campo no Brasil sendo fechadas, conforme demonstramos na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Total de escolas extintas no Brasil entre 2000 - 2023

Período	Urbano	Rural	Total
2000 - 2018	41.389	93.146	134.535
2000 - 2020	45.271	100.961	146.232
2000 - 2021	47.396	104.196	151.592
2000 - 2022	48.973	106.410	155.383
2020 - 2023	51.522	109.171	160.695

Fonte: GEPERUAZ (2023)

Conforme o exposto, a realidade educacional brasileira, especificamente o campo, está vinculada a uma concepção histórica de políticas fundadas no grande latifúndio. Portanto, diante dessa realidade, os estudantes estão migrando para cidade, por situações como: como fechamento das escolas, sucateamento dos prédios escolares, bem como, deslocamentos dos discentes de suas comunidades para escolas da cidade, resultante de um projeto pensado pelos interesses capitalistas, numa lógica “[...] destruidora das potencialidades humanas, do meio ambiente e do modo de vida do camponês” (Carvalho, 2011, p. 68), que utilizam essas estratégias para provocar o esvaziamento do campo em prol da exploração das terras pelo agronegócio.

Formação continuada de professores do campo entre caminhos de desafios e continuidade

Para refletir a temática da Formação Continuada de Professores/as da Educação do Campo, é necessário examinar a concepção de como o campo é visto e como tem sido marcado nas políticas públicas (Santos, 2020). A falta de compreensão sobre os princípios⁶ da Educação do Campo

⁶ São seis os princípios propostos no documento *Referências Nacionais para uma Educação do Campo*: I - O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; II - O Princípio

reflete uma desconexão entre o ensino centrado nas cidades e a realidade do campo, como suas formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida (Caldart, 2012). Daí a necessidade de trabalhar com bases epistemológicas na práxis, ou melhor, com base na realidade dos camponeses, pois sua identidade deve ser valorizada na sua diversidade, sobretudo, para mudar a concepção de uma Educação Rural para Educação do Campo, conforme aponta Brito (2024, p.82):

Educação Rural: educação como adaptação forjada na perspectiva urbana; não se relaciona com os sujeitos do campo e propõe, educação verticalizada (pensada dos setores superiores a serem aplicadas); formação pensada para mão de obra do capital e o currículo como controle; desvalorização do campesinato, campo visto como atraso;

Educação do campo: educação pensada com e a partir dos sujeitos no questionamento, na reflexão no processo de apropriação e elaboração e novos conhecimentos; participação da comunidade para construção da educação no diálogo campo-cidade; formação pensada com a realidade campestre e na emancipação dos sujeitos, a práxis em movimento; valorização dos povos do campo em suas especificidades, dos diferentes saberes.

Dessa maneira, corroboramos com Caldart (2009) quando ela diz que a Educação do Campo nasce precisando tomar posição no confronto, e ao nascer, luta coletivamente por acesso à educação que diz respeito ao poder público. Os movimentos sociais do campo lutam por uma educação de qualidade, por acesso e permanência, afirmando que não se trata de qualquer projeto ou política pública, mas é preciso tecer o debate e envolver todos os sujeitos.

Nesse sentido, os movimentos sociais do campo resistem na luta, para que os sistemas de ensino discutam um currículo na área rural e que não seja adaptado da área urbana, e que a formação dos professores/as não reproduza um currículo urbanocêntrico e não lhes sejam negados os direitos constituídos na legislação brasileira, em especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, no art. 28: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância” (Brasil, 1996).

É importante destacar que para a implementação deste currículo pautado nas necessidades das escolas do campo é necessário ter formação inicial e continuada dos/as professores/as para atuar nestes espaços, de modo a superar a adoção das experiências e currículos urbanos (Alencar, 2010). Outrossim, a formação continuada é um caminho para a articulação de um projeto de emancipação humana⁷, que considera os saberes, a relação de conteúdo (formal/informal), as vivências e compartilhamentos de experiências, a fim de lidar com as estratégias exigidas no

Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; III - O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; IV - O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; V - O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; VI - O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2004).

⁷ A emancipação humana tem a ver com a capacidade de o homem desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana. Desta forma, este homem tem o desafio de desenvolver um olhar interpretativo, apropriar-se da diversidade de olhares e variedade de perspectivas da realidade social, cultural e política (Silva, 2013, p. 753).

decorrer do processo de ensino/aprendizagem, e deve ser encarada como uma ferramenta que auxilia os professores para buscar novos conhecimentos no seu desenvolvimento profissional e transformação da prática pedagógica, conforme está legitimada em diversos marcos normativos, fruto das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais. De acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008,

a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (Brasil, 2008).

Para o fortalecimento de uma EC comprometida com a história, contexto e cultura de seus educandos, é preciso o exercício da escuta, isto é, do diálogo, a fim de que seja valorizada a identidade camponesa ao mesmo tempo em que promova os conhecimentos disciplinares, dialogando com os seus saberes e vivências. A identidade camponesa se manifesta em diferentes aspectos de sua cultura, seja pela forma e objetivo de cultivar a terra, por meio de festas e formas de organização, também por meio de experiências individuais e coletivas vividas e refletidas no cotidiano da vida no campo (Wolfgran, 2018).

Nesse contexto, Santos, Lima e Nery (2019, p10) destacam que “a Educação do Campo, bem como a escola do campo, precisa ser focada em princípios teórico-metodológicos nos quais o/a camponês/camponesa possa entender/compreender o contexto social em que está inserido/inserida”. Para tanto, se faz prioritária a presença de um profissional que melhor atenda às necessidades/especificidades e demandas que emergem desse lugar.

Nessa linha de pensamento, entende-se que o contexto de formação deve ser contínuo e não ficar limitado apenas a uma situação ou determinada perspectiva, se assim fosse, seria uma realidade engessada e sucumbida numa condição restrita. Por isso, formação aqui é compreendida dentro de um processo *continuum*, frente a uma conjuntura de confrontos na política educacional, nas teorias e conceitos (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010). Nesse percurso, em que se busca uma sólida conceituação, partimos do entendimento que o processo de formação continuada possibilita ao sujeito uma construção individual para transformação social na perspectiva da práxis, e, neste cenário, a formação continuada é um instrumento primordial na vida profissional dos/as professores/as (Virgínio, 2009).

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374) mencionam que durante muito tempo a formação continuada é entendida

como uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação ‘inicial’ docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social.

Partindo do princípio de que a formação continuada corresponde a uma ideologia e concepção técnica, ou seja, “a formação continuada é frequentemente entendida como ‘capacitação’ e até como ‘treinamento’, ‘reciclagem’ e outras conotações” (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 375). Nessa abordagem, pressupõe que o processo formativo se torna uma construção

engessada, em que cada vez mais a qualidade da educação é débil. Tal como Menezes (2003, p.17) reforça, é preciso ressignificar o que se apresenta como formação continuada, visto que, o ato formativo “[...] requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas receitas e petrificadas”.

Sob essas circunstâncias, cabe fazer tensionamentos frente à formação continuada desenvolvidos nos espaços educacionais (Quem a realiza? Como é concebida na educação pública?), uma vez que defendemos uma ação formativa que supere as dicotomias presentes na sociedade, na qual essa formação deve ser mais acessível na prática, pois esse processo muitas vezes se torna difícil/frágil/superficial nas condições das esferas públicas.

No que diz respeito a essa realidade, Cardoso (2019) salienta que a precariedade do trabalho docente do campo e a exclusão desses profissionais são aspectos que devem ser discutidos, principalmente pela complexidade emergente na concretização da formação de professores/as, pois a Educação do Campo é anulada pelo descaso do poder público nas políticas educacionais para população camponesa.

Reafirmamos a necessidade de um olhar específico a realidade camponesa, para ratificar essa perspectiva, fazemos destaque para as no artigo 12, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, nº 01/2002 que estabelece a garantia da formação continuada para professores da educação que atuam nas escolas do campo:

Art. 12: O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. *Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes* (Brasil, 2002b, p. 2, grifo nosso).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo –configuram-se como uma normativa importante para direcionar as políticas educacionais pensadas para a realidade camponesa, como também na garantia para que os sujeitos do campo assegurem os direitos a uma educação que atendam às suas especificidades, pois segundo Freitas (2011), poucas vezes se obteve diretrizes direcionadas na legislação para este público, sempre ocupando uma posição marginal. Também está garantido na Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece as políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e enfatiza a importância da Formação Continuada de professores do campo:

Art. 7 - § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 10 - § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica,

inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Brasil, 2008).

Destacamos também sobre a formação docente, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que destaca essa importância:

Art. 1º, § 4º: A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010).

Desse modo, do ponto de vista legal, temos uma gama de legislações específicas que garantem uma formação para os docentes que atuam nas áreas rurais, tendo como base a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que direcionem o trabalho pedagógico e o currículo de acordo com a realidade local. Mencionamos apenas algumas, pois não temos espaço neste texto para apresentar todo o arcabouço legal que trata deste tema. E foi visando a contribuir nesse processo de formação que surgiu o Formacampo, como ação extensionista da UESB, com o intuito de dar subsídios às redes municipais da Bahia no que se refere a uma orientação teórico-prática àqueles que atuam na docência em escolas das áreas rurais, e uma parte dessa experiência está apresentada nos resultados da pesquisa.

Percursos metodológicos

Adotamos como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético (MHD), pois, por meio dele temos como possibilidade analisar a realidade concreta, a fim de investigar a totalidade do objeto. Entendemos que através do MHD temos como possibilidade compreender o que é posto, a fim de analisar o objeto apresentado em sua totalidade. É importante salientar que todos os aspectos não são insignificantes, portanto, todos devem ser considerados, sejam quantitativos ou qualitativos, pois para compreender o fenômeno é importante considerar do todo para o particular.

O materialismo dialético não possui uma fórmula ou uma receita com o passo a passo de como deve seguir na pesquisa, mas possibilita ao investigador, diante das nuances que se apresenta, ir em busca da essência do que está posto, buscando compreender a história e tudo que se apresenta no objeto investigado, pois o “[...] estudo de um determinado fenômeno exige um rigor que se torna tão complexo quanto a estrutura social que o cerca [...]” (Castro, 2022, p. 33). A dialética busca considerar o objeto em sua totalidade, ao analisar as características e as contradições em todo conjunto, o que viabiliza a superação e a transformação do mundo.

É importante esclarecer desde já que, tendo em vista os objetivos desse estudo, a presente pesquisa tem o Formacampo na sua atuação enquanto programa de Formação continuada para Educadores/as do Campo. Podemos então denominar esta discussão como: A dialética do universal – particular - singular: como subsídios para atuação de Educadores/as do campo na Bahia. Neste diálogo, entende-se que a Formação continuada assume a condição de singularidade pressuposta no movimento dialético. E para desenvolver a sua práxis, realiza-se na totalidade da Educação do Campo, que alcança a sua particularidade no Programa Formacampo. No decurso desse espaço de formação contínua, vemos que as categorias são evidenciadas porque existe a dialética que pode corroborar com as possibilidades de explicação/desvelamento nesse percurso

investigativo. Desse modo, é possível constatar que o processo formativo do Formacampo é crítico, dialógico e coletivo.

Nessa perspectiva, podemos perceber que essas categorias existem nesse movimento da práxis, ou seja, na práxis do Formacampo que se dá em *Conhecer a realidade para transformar a prática em Práxis*, pois o mesmo, através do grupo de pesquisa Gepemdecc buscou conhecer a realidade da Educação do Campo no contexto investigado através das pesquisas. Depois dessa ação reflexiva crítica, buscou-se criar estratégias a fim de minimizar as fragilidades encontradas no que tange à formação de professores, criando, assim, uma ação extensionista como instrumento de transformação da realidade posta. As ações do Formacampo se concretizam direta e indiretamente na relação da formação continuada com os indivíduos singulares, sejam como um conjunto ou com os sujeitos *per se*, a fim de possibilitar uma transformação na educação camponesa, bem como, na realidade dos sujeitos envolvidos. Respaldados na matriz dialética, a condução deste programa se fundamenta na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao tempo que, a universalidade se concretiza na particularidade como mediação.

A pesquisa tem como lócus as escolas do campo na Bahia, que se localizam na Região Nordeste do Brasil, sendo o estado mais populoso da região, com aproximadamente 15 (quinze) milhões de habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui o quantitativo de 14.985.284 habitantes (IBGE, 2021), com a área territorial de 564.760, 429 km² (IBGE, 2023), o clima é caracterizado como tropical e semiárido. Os instrumentos de coleta de dados foram documentos institucionais, tais como leis, resoluções, diretrizes, portarias, decretos, relatórios técnicos, cadernos temáticos do programa, material elaborado para fins de divulgação como folder/convites, vídeos disponíveis e documentos icnográficos como fotografias/imagens disponibilizadas no *site* do Gepemdecc, na seção do Formacampo. Utilizamos também os questionários aplicados aos cursistas do Formacampo com perguntas abertas e fechadas por meio de formulários disponíveis no *Google Drive*, *lives* de formação, bem como o relatório do programa apresentado ao final de cada ação anual. Lakatos (2003) define o questionário como sendo um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador/a.

Vale ressaltar que os questionários foram enviados aos cursistas no ato de inscrição na formação continuada do Programa Formacampo (profissionais da educação) como pré-requisito para formalizar e confirmar a participação na formação. No que tange às questões de avaliação sobre o programa, estas foram enviadas ao final de cada ano como uma das atividades do curso. Desse modo, os dados analisados no período de execução do programa em 2021, 2022 e 2023, foram interpretados de maneira a se aproximar da realidade vivenciada pelos partícipes do programa, e, assim, perceber a partir dos seus sujeitos como se encontra o cenário das políticas públicas da EC na Bahia.

Os sujeitos desta investigação são os educadores/as⁹ do campo situados nos mais diversos Territórios de Identidade da Bahia. Sujeitos de diferentes contextos, numa identidade profissional constituída e constituinte, cada participante da pesquisa possui um papel essencial para a realização deste estudo, representados aqui como sujeitos ativos na construção da educação

⁸ Site Gepemdecc: https://gepemdecc-formacampo.com.br/?page_id=2

⁹ O termo foi originalmente utilizado na mesma perspectiva pedagógica, no entanto, à medida que o Formacampo ampliava, reconheceu-se que um *educador/a* era todos os envolvidos. Sendo assim, o programa começa com o termo formação de professores (as), mas posteriormente adere-se *educadores/as* para reconhecer e atender os diversos participantes do programa (profissionais da educação e movimentos sociais).

no país. Dessa forma, iremos delinear o perfil desses educadores que foram sujeitos da pesquisa inseridos nos seus mais diversos municípios, levando em conta os seguintes quantitativos nos respectivos anos de aplicação do questionário: 2021 – 6.997 (de 114 municípios); 2022 – 10.992 (de 186 municípios); 2023 – 17.000 (de 264 municípios). Destacamos que o estado da Bahia possui ao todo 417 municípios.

Diálogo sobre as ações do Formacampo na Bahia

Neste espaço, apresentaremos a análise dos questionários de avaliação do Programa Formacampo nos anos de 2021, 2022 e 2023 realizados com os cursistas dos 27 Territórios de Identidade da Bahia, com o intuito de responder os objetivos desse estudo. Destacamos que as falas analisadas foram retiradas dos formulários de avaliação respondido pelos cursistas ao final de cada ano e que são apenas uma fração desse universo de sujeitos que responderam, tendo em vista, a amplitude do programa e as respostas dos formulários, identificamos os sujeitos dentro do texto por pseudônimos (números e Território de Identidade), sendo assim, adotamos esse mecanismo como estratégia na pesquisa.

Para que pudéssemos nos aproximar dos sujeitos, participaram do Programa Formacampo docente, conselheiros/as municipais, dirigentes municipais/estaduais, representantes de movimentos sociais, todos esses atuaram em escolas do campo do referido estado no recorte temporal mencionado. Destacamos que esses dados correspondem a identificação dos sujeitos, pois são muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, logo, nos aproxima no concreto da realidade social e, especificamente, nos processos políticos educacionais no país. A seguir, demonstramos no Quadro 1, a identificação dos sujeitos da pesquisa.

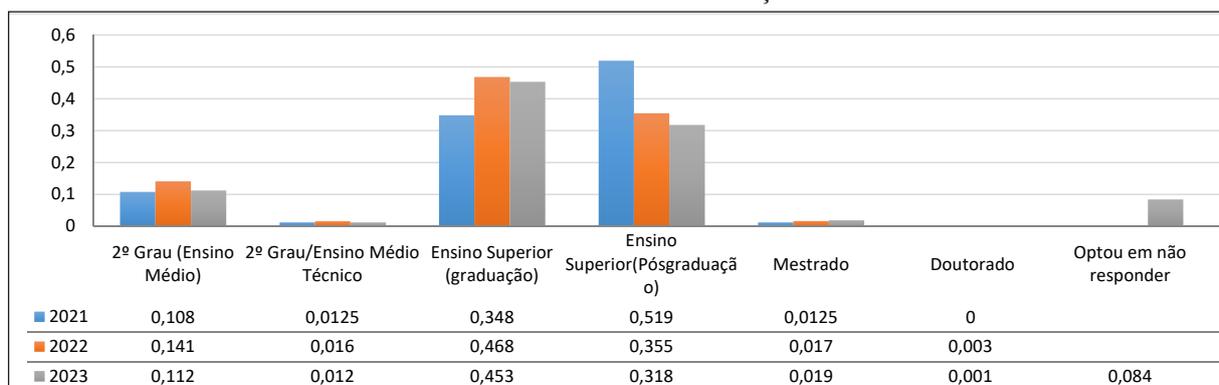
Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Instrumento
Professores/as do Campo	Questionário (formulário de avaliação)
Pseudônimos	Bacia do Jacuípe; Bacia do Paramirim; Bacia do Rio Corrente; Bacia do Rio Grande; Baixo Sul; Chapada Diamantina; Costa do Descobrimento; Extremo Sul; Irecê; Itaparica; Litoral Norte e Agreste Baiano; Litoral Sul; Médio Rio de Contas; Médio Sudoeste da Bahia; Metropolitano de Salvador; Piemonte da Diamantina; Piemonte do Paraguaçu; Piemonte Norte do Itapicuru; Portal do Sertão; Recôncavo; Semiárido Nordeste II; Sertão do São Francisco; Sertão Produtivo; Sisal; Sudoeste Baiano; Vale do Jiquiriçá e Velho Chico.

Fonte: Brito (2024).

Os sujeitos deste estudo são identificados com o nome do Território de Identidade que eles fazem parte, tendo em vista a amplitude de respondentes e o alcance do programa nos mais diversos municípios da Bahia. Na amostra, identificação profissional, ilustramos no Gráfico 1 o último nível de escolaridade/formação, sendo:

Gráfico 1 - Nível de formação



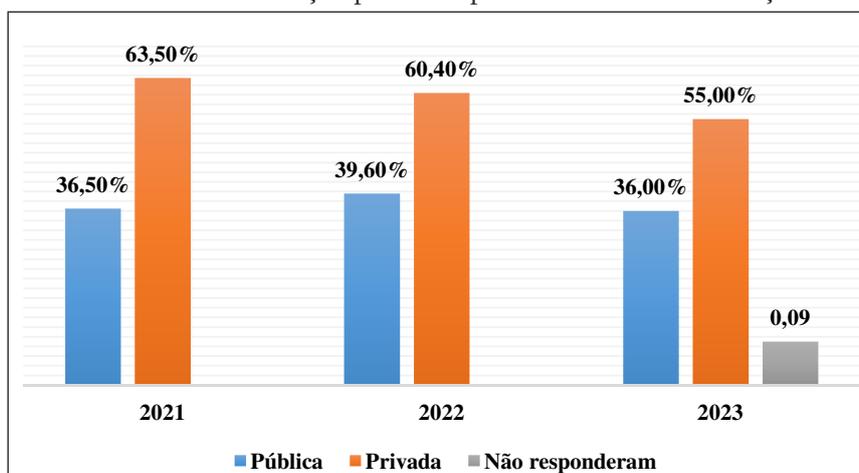
Fonte: dados da pesquisa (2024)

A situação dos professores/as pesquisados demonstra que 51,9% possui Ensino Superior (Pós-graduação); 34,8% Ensino Superior (graduação inicial); 10,8% 2º grau (Ensino Médio); 1,25% com Mestrado e Ensino Médio Técnico e, 0% não possui doutorado na Educação Básica.

No que confere o Gráfico 1, os dados demonstram que no ano de 2022 a maioria (46,8%) dos/as pesquisados/as corresponderam a licenciatura como último nível escolar; seguido de 34,1% da especialização e 14,1% Ensino Médio. Ademais, corresponde a, 1,7% Mestrado; 1,6% Ensino Médio Técnico, concluso com demais níveis. Outrossim, em 2023 temos como resultado: 45,3% possuem nível superior, 31,8% ensino superior com especialização, seguidos de 11,2% com nível médio; 8,4% optaram em não responder; 1,9% com mestrado; 1,2% Ensino Médio Técnico, e por fim, 0,1% com nível em Doutorado.

Seguido das afirmativas, foi-se questionado quanto ao tipo de instituição (pública x privada) em que cursou o último nível de escolaridade. Demonstramos os resultados, conforme demonstramos Gráfico 2.

Gráfico 2 - Instituição pública x privada da última formação



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Os resultados evidenciam no que se refere a formação dos pesquisados que no ano de 2021, 64% realizou formação em instituições privadas e 37% em universidades públicas. Ainda, em 2022, 60,40% dos sujeitos atestaram ter cursado em instituição privada e, apenas 39,60% dos professores

são provenientes de instituição pública. Demonstrando a mercantilização da educação, de modo particular no Ensino Superior com avanço dos institutos privados.

A Educação a Distância avança velozmente e assume um passo à frente, facilitando a formação superior. Porém, é importante pensar que a viabilidade de acesso nesses espaços privados se dá por conta das inúmeras dificuldades do ingresso às instituições públicas, que não compete neste momento detalhá-las, sem levar em consideração as dificuldades de permanência. Posto isso, “[...] significa, singelamente, que esses cursos são, hoje, uma área de disputa de mercado, onde se trava uma aguerrida concorrência entre a educação à distância e a educação presencial” (Tardif; Raymond, 2000, p. 1225).

Em comparação aos resultados dos anos anteriores, em 2023 as informações se repetem, sendo 55% dos cursistas provenientes de instituição privada e 36% formaram em instituições públicas e, 9% inconclusos. Dessa maneira, os resultados constata a mercantilização do Ensino Superior com o avanço das redes privadas no país, em detrimento do investimento nas redes públicas para as condições de acesso e permanência nas universidades públicas.

A formação de professores/as é um grande desafio, pois muitos professores não estão preparados para desenvolver uma prática vinculada ao atendimento das especificidades e a diversidade do camponês. Cabe destacar que o Programa se fundamenta numa abordagem crítica, ou seja, a concepção de currículo adotada pelo programa ancora-se numa concepção Freiriana, que se apoia nos princípios em que a escola favoreça o diálogo entre os sujeitos na problematização da realidade vivenciada por estes. Notadamente, a práxis do Formacampo se dá primeiramente nos sujeitos, a partir deles e com eles, sendo protagonistas da história, reconhecidos como cidadãos em que reverberam suas vozes, constituídos no currículo e conseqüentemente nos atos normativos. O Quadro 2 mostra o panorama de educadores/as do campo que fazem ou fizeram formação continuada por meio do Formacampo na Bahia.

A partir das respostas, observamos que para alguns dos sujeitos as propostas desenvolvidas pelo Formacampo são vistas de forma positiva, é o que demonstra a resposta sobre o que acham da formação ofertada pelo referido programa: “Ótimo! Através do Formacampo, pude descobrir que a escola em que atuo, é do campo mais com currículo da cidade, isso nos possibilitou mudanças” (Velho Chico 2). Nesse sentido, Caldart (2012, p.112) pondera:

Para cada nova escola que se conquista num assentamento ou, antes mesmo num acampamento, cada jovem e adulto sem-terra que se alfabetizam, cada curso de formação que se cria para formar esses trabalhadores e as trabalhadoras da terra e do Movimento ajudam a constituir a identidade do sujeito Sem Terra. Podem não conseguir alterar significativamente as estatísticas da educação no campo, (cada escola que se abre no campo, mais de uma se fecha no processo de exclusão social galopante), mas certamente são um sinal importante deste processo cultural de humanização que passa a incluir a escola como uma das dimensões da vida social das comunidades (grifo nosso).

Dessa maneira, as narrativas aqui apontadas evidenciam um sinal importante na construção de humanização na EC, ainda que não mude expressivamente as estatísticas, mas o Formacampo busca fazer na educação nos municípios da Bahia uma formação crítica pautada na realidade, conforme aponta mais uma narrativa dos sujeitos da pesquisa, o qual diz que o

Formacampo está sendo fundamental para a ressignificação da minha prática docente e afetar aqueles à minha volta, como forma de valorização da escola do

campo e da desmistificação dos estereótipos que foram lançados ao longo dos anos (Sertão Produtivo 1).

Nesse sentido, Alves (2020, p.138) enfatiza que a política nacional de formação voltada para o campo naturaliza no tempo e no espaço essas experiências indiferentes ao campo, por isso, a autora pondera que “[...] nunca é demais dizer que os docentes que atuavam nas antigas escolas rurais (e ainda atuam) foram à luta por uma escola que de fato representasse o povo do campo, sua cultura e valores”.

Apesar de observar pelos documentos no site do Gepemdecc, que o Formacampo tem uma formação, crítica, fundamentada, e que transforma o fazer pedagógico, não podemos deixar de observar quais as dificuldades presentes na sua execução. Sendo assim, elencamos a fala de alguns sujeitos da pesquisa no Quadro 2, que apontam quais mudanças tiveram (ou não) a partir das formações no Formacampo.

Quadro 2 - Mudanças na formação a partir do Formacampo

A partir da sua vivência/experiência (s), o Programa Formacampo contribuiu para a sua formação? Como?		
2021	2022	2023
<i>Sertão Produtivo</i> : O programa Formacampo foi pertinente e de grande importância para o meu “eu” enquanto pedagoga. Desde as discussões e debates das videoconferências, às atividades relacionadas aos minicursos... O único fator negativo foi a pandemia da covid-19 que impediu a participação no coletivo!	<i>Sisal 3</i> : Sim, a partir do programa foi possível rever posturas minhas em sala de aula, já que mesmo tendo um currículo urbano que contempla todo o município onde moro, através do programa foi possível contextualizar mais a realidade do campo.	<i>Baixo Sul 7</i> : Sim. Enquanto coordenadora de uma escola do campo o programa contribui muito no meu trabalho, a partir de um novo olhar sobre como orientar meus professores em uma proposta de mudanças e/ou adaptações no currículo da rede
<i>Vale do Jiquiriçá</i> : O programa Formacampo permitiu a ampliação do nível de compreensão sobre os temas que nortearão a reformulação do projeto político pedagógico da escola do campo para um caminho mais próximo dos anseios da localidade campesina.	<i>Piemonte Norte do Itapicuru 3</i> : O programa trouxe uma nova visão do que é a educação do campo, pois foi possível compreender que não estamos sozinhos nesse processo e que existem mais pessoas em busca de melhorias para garantir uma educação de qualidade para o povo campesino,	<i>Recôncavo 9</i> : Contribuiu para que o meu olhar para essa modalidade de ensino se ampliasse, pois nunca tinha trabalhado nessa modalidade. Me ajudou a organizar as atividades com mais atenção, com valorização da cultura de cada um.
<i>Médio Sudoeste da Bahia</i> : Eu gostei muito do curso, pois diante do que foi passado, eu adquiri muita aprendizagem. E a partir de agora eu me sinto mais preparada para ensino de campo.	<i>Recôncavo 5</i> : Sim! O programa Formacampo me ajudou a ter um olhar diferenciado sobre a escola do campo, além de promover diversas informações sobre o tema.	<i>Litoral Sul 10</i> : Na forma de repensar nos planejamentos, procurar realizar de acordo com a realidade.

continua

conclusão

A partir da sua vivência/experiência (s), o Programa Formacampo contribuiu para a sua formação? Como?		
2021	2022	2023
<i>Sudoeste Baiano</i> : Despertou uma nova visão a respeito do campo.	<i>Baixo Sul 2</i> : Acredito que só reforçou, principalmente no quesito acolhimento, pois tanto alunos como professores estavam se sentindo deslocados com a nova realidade pandemia e pós pandemia	<i>Sisal 5</i> : Sim, pudemos reavaliar nossos planos de aula e trabalhar com ações diferenciadas levando aos educandos e comunidade palestras, aulas práticas de manejo e cuidados com o meio ambiente.
<i>Litoral Sul</i> : O Formacampo está sendo muito importante para repensarmos nosso trabalho com a população campestre e servirá de base para reivindicarmos mudanças, mais que necessárias, junto à gestão municipal, a fim de termos uma Educação do e no Campo e não mais uma educação rural.	<i>Chapada Diamantina 3</i> : Sim...pois através do Formacampo consegui realizar atividades de acordo com a realidade dos meus alunos... fui atrás de novos materiais didáticos...usei textos adequados, enfim, as lives sempre tirava minhas dúvidas.	<i>Bacia do Rio Corrente 8</i> : Sim, muito! Muita coisa que não tinha conhecimento acabei por descobrir, tendo a necessidade de estudar e me aprofundar no assunto. Isso fez com que eu modificasse meu olhar em relação à educação campestre e sua população.
<i>Velho Chico 8</i> : O Programa Formacampo foi muito importante para que nós educadores pudéssemos refletir a nossa prática e a partir de então poderíamos nos diferenciar no chão da nossa escola estamos oferecendo para os sujeitos do campo uma Educação do Campo ou uma Educação Rural.	<i>Velho Chico 3</i> : Sim, serviu muito para o meu crescimento profissional, pois pude olhar de forma mais ampla para a educação do campo, obtive conhecimentos diferenciados em relação à cultura do campo, sua organização, as dificuldades e como devo atuar para melhor qualidade no ensino desses educandos.	<i>Sertão Produtivo 6</i> : Para planejar e desenvolver projetos com embasamentos teóricos e com mais cuidado no sentido de valorizar o campo e o sujeito.

Fonte: Brito (2024).

Como podemos verificar, por meio do recorte das falas dos sujeitos da pesquisa, nota-se que a maioria apontou mudanças na formação. Aqui demarcamos as falas mais citadas *novos olhares para o sujeito do campo, atuar de acordo com a realidade do educando, planejamento diferenciado, coletividade, direitos educacionais para campestres e valorização da identidade campestre*. Essas demarcações são apenas frações de um universo de respondentes, na qual, aconteceram inúmeras mudanças na formação e atuação docente nos mais diversos municípios da Bahia. Cabe salientar que esse espaço se tornou curto para descrever a amplitude diante das mais diversas experiências, vivências e transformações de realidades que foram mencionadas pelos sujeitos do campo.

Sendo assim, por meio desse recorte, queremos atestar, através das falas que o campo é vivo e fecundo de saberes. Isso corresponde ao universo de possibilidades que podem ser mudadas na EC, para tanto, ainda serão necessários muitos enfrentamentos, podemos dizer que resistir será sempre o ponto de partida dos movimentos camponeses. Conforme advoga Santos (2020, p. 204), “[...] estamos na luta para garantir pelo menos o que já tínhamos conquistado nas políticas públicas[...]”. Devemos levar em consideração, através dos relatos que a valorização da identidade camponesa é possível e como aponta os autores, é uma realidade possível.

Sob essa ótica, é preciso entender que a luta de uma escola para todos no Brasil ainda é uma aspiração, sabemos que quando a imobilização social se justifica por concessões e rearranjos históricos das mesmas, há que se levantar vozes em seu despertar (Santos, 2020). Tais pressupostos, nos deixa em vigília, pois o capitalismo continua, bem como, a sua lógica de idealizar o campo como negócio. Posto isto, entendemos que, a formação continuada de educadores e educadoras das escolas do campo é uma realidade de confrontos nas vivências cotidianas e, dentro desses confrontos é que a prática docente é ressignificada o que conseqüentemente, constitui novas práticas pedagógicas, ou seja, acontecem mudanças no chão das escolas camponesas. Dessa forma, o processo formativo dentro das concepções do Formacampo tem sido fundamental para o exercício da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e, assim, os/as educadores/as do campo ressignificam o seu olhar sobre a identidade camponesa e refazem suas perspectivas para as práticas futuras, a fim de reconfigurar realidades.

Nessa linha de pensamento, podemos compreender que o Programa Formacampo vem contribuindo e fortalecendo com a identidade da escola do campo. Partindo desse pressuposto, os/as educadores foram convidados a pensar, por meio do questionário, se o Programa Formacampo contribuiu na qualidade da formação continuada das escolas do campo em seus municípios na terceira edição, ou seja, no ano de 2023. Constatou-se a partir das falas a percepção dos educadores sobre esse processo formativo. Nessa ótica, Itaparica 6 e Litoral Sul 3, respectivamente, asseveram que

o Formacampo tem buscado elevar a qualidade da formação continuada de professores nas escolas do campo por meio de estratégias que consideram as especificidades desses ambientes. Isso inclui a oferta de cursos voltados às necessidades locais, práticas pedagógicas contextualizadas, e o uso de recursos que promovem a integração das experiências dos professores com a realidade rural, contribuindo assim para uma formação mais alinhada às demandas dessas comunidades (Itaparica 6)

Sim, com conteúdos pertinentes que ajudam nas suas práticas em sala, como também oferece a oportunidade de sanar dúvidas voltadas para particularidades do campo (Litoral Sul 3).

A partir dos desdobramentos concretos da prática pedagógica do Formacampo evidenciados nas falas dos sujeitos, consideramos que as ações conseguem alcançar a realidade os professores. Ademais, esse processo formativo busca superar um modelo de formação engessada, isto é, aponta uma estratégia de fazer formação, que reafirma a necessidade de se perceber o que está posto para sistematizar uma formação contínua pensada e construída de maneira coletiva, respeitando os princípios que regem a concepção da Educação do Campo, por isso, caminha para a superação de formações que chegam prontas, que são pensadas pelas Secretarias de Educação ou outras instituições que as ofertam (Bussoralo, 2023).

Os resultados permitem evidenciar uma mudança no número de educadores que realizaram formação continuada no estado da Bahia. Podemos dizer que atualmente tem um novo panorama sobre isso, pois se no questionário de 2021 80% dos professores não tinham realizado formação continuada (Santos; Guimarães, 2021) sobre Educação do Campo, as respostas do questionário de 2023 indicam 64% dos docentes com curso de formação continuada (Brito, 2024), e podemos dizer que o Formacampo contribuiu para isso devido ao grande número de cursistas de cada ano.

Algumas considerações

Pensar numa educação transformadora é pensar na cultura, na identidade dos sujeitos, bem como no rompimento de modelos de educação quem vêm prontos de maneira vertical a serem aplicados. Este estudo propôs analisar os desdobramentos do Programa Formacampo na formação continuada de educadores/as nos Territórios de Identidade da Bahia. Foi possível perceber através pesquisa que a formação ofertada no Formacampo tem proporcionado uma mudança na prática dos cursistas atendidos à medida que fortaleceu a identidade camponesa e impactou significativamente na prática pedagógica dos educadores das escolas do campo. Por meio dos resultados apresentados, percebemos melhoras na formação continuada e na valorização da identidade camponesa, principalmente, foi possível observar algumas mudanças nas escolas do campo, onde as políticas públicas foram incipientes.

A partir dos resultados deste estudo, pode-se perceber que o programa possibilita uma formação crítica para os professores na Bahia e que os docentes estão abertos e preocupados com a continuidade formativa, principalmente comprometidos com a Educação do Campo. Acreditamos que, por meio da formação continuada de educadores/as do campo, pode-se estimulá-los a adotar novas práticas pedagógicas e aprender /conhecer novas metodologias que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Compreendemos esse processo formativo que já traz em si as contradições, frente as urgências e necessidades da carência formativa nos programas e políticas educacionais.

Refletindo (Ao refletir) sobre as possibilidades que o Formacampo favorece aos educadores/as, entendemos que a formação continuada proporcionada pelo referido Programa pode ser percebida nas práticas escolares desses professores que atuam nas escolas do campo, por meio de ações concretas a partir dos estudos realizados.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F. dos S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.** Recife, v.34. n. 2., p. 207-226. 2010.
- ALVARADO-PRADA, L. E. C; FREITA, T.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449009>. Acesso: 20 jun 2023.
- ALVES, A. I. Educação do Campo: possibilidades e impasses para a formação docente. *In: SANTOS, A. R.; NUNES, C. P.; SILVA, D. O. V. (org). O protagonismo da educação do campo em debate: políticas e práticas.* Salvador, EDUFBA, 2020., p. 269
- BUSSORALO. C. C. S. **Formação continuada de professores e professoras:** uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D'Oeste, Pr - 2017-2022. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2023
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 3 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica. Brasília/DF: 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília,DF: 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf> Acesso em: 27 fev. 2025.

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

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRITO, Valéria Souza Lima. **Formação continuada de educadores do campo**: uma análise das ações do programa Formacampo na Bahia. 2024. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M.C. (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010., p. 212.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CARDOSO, J. S. **As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/Ba**: precarização e alienação. 255f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2019.

CARVALHO, M. S. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais**. 2011. 165f. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

CASTRO, R. A. **A agroecologia e a educação do campo no projeto político pedagógico de escolas do campo em assentamentos do MST no território de identidade do Sudoeste Baiano**. 2022. Dissertação Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2022.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr, 2011.

GEPERUAZ.ICED/UFPA. **Microdados do Censo Escolar** – INEP/MEC – 2023. UFPA: 2023. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/assets/2025/02/Realidade-Educampo-Goiás-1.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, ed. 129, p. 1165-1182, out-dez 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2021**. IBGE: 2021. Brasil. Disponível em: <http://www.censo2023.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2023**. IBGE: 2023. Brasil. Disponível em: <http://www.censo2023.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2025.

LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.

MOLINA, M. C. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. Desafios postos à educação do campo. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50, p. 150-171, 2013.

SANTOS, A. R. **Os Movimentos Sociais do Campo e a Reforma Agrária do Consenso**. Relatório de Pós-Doutorado submetido à Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP. Araraquara/SP, 2016.

SANTOS, A. R. dos. Educação do Campo e agronegócio: território de disputas. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 71–91, 2017a. DOI: 10.36311/2236-5192. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7415>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTOS, A. R. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo na área de educação da Região Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, A. R. dos; BRITO, V. S. L. **Relatório Técnico do Programa Formacampo**. UESB: 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2024/10/RELAT%C3%93RIO-FORMACAMPO-2023-setembro-1.pdf> Acesso em: 16 abr. 2025

SANTOS, A. R.; LIMA, L. S.; NERY, S. C. Formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos-campo em Itabuna-Bahia. **Revista Amazonida**, [s.l.], v. 4, p. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4415> Acesso: 04 abril 2024.

SANTOS, C. S. F. **A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Erechin, 2017b.

SANTOS, J. H. de S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffrs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087/pdf>. Acesso em 30 jun. 2023.

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: https://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303. Acesso em: 22 jan. 2022.

SANTOS, V. P. dos. **A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA**. Ilhéus: UESC, 2019. 197f.

SOUZA, M. A. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **EccoS Revista Científica**, [s.l.], v. 11, n. 1, jan.-jun., 2009, pp. 39-56. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

SILVA, L. E. O sentido e significado sociológico de emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n.11, set./dez. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 20 jul., 2024.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. XXI, ed. 73, dez 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENDRAMINI, C. R. **Movimento educativo emancipatório**: uma análise das pesquisas sobre o MST no campo educacional. Relatório final de pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2008.

VIRGÍNIO, M. H. S. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. 2009. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

WOLFGRAN, L. M. **A valorização e o fortalecimento da identidade camponesa no Assentamento Treze de maio** - município de Nova Venécia- ES. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade Federal do Espírito Santo Centro Universitário Norte do Espírito Santo. São Mateus, 2018.