

## Desafios da ausência de Diretrizes da Educação do Campo em municípios baianos: o papel propulsor do Formacampo

 Yure Oliveira Santos<sup>1</sup>,  Arlete Ramos dos Santos<sup>2</sup>

1, 2 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Estr. Bem Querer, Km-04, Candeias - BA. Itapetinga-BA, Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: arlerp@hotmail.com*

**RESUMO.** Este artigo analisa o processo de elaboração e reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) em municípios da Bahia, desenvolvido pelo Programa Formacampo no ano de 2022. O estudo teve como objetivo compreender como se deu esse processo, identificando as motivações, os sujeitos e as instituições envolvidas, bem como os desafios enfrentados na consolidação dessas diretrizes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, utilizando análise documental e entrevistas semiestruturadas com coordenadores municipais, conselhos de educação e membros do Formacampo. Os resultados apontam que a construção das DMEC constitui um ato político-pedagógico que vai além da dimensão técnico-administrativa, revelando a força organizativa e o protagonismo dos sujeitos do campo. Também evidenciam que a ausência de diretrizes específicas reflete desigualdades estruturais, carência de formação e fragilidade das políticas públicas voltadas à educação do campo. Conclui-se que o Programa Formacampo desempenha um papel propulsor ao fomentar a participação social e a formulação de políticas educacionais ancoradas na realidade dos territórios de identidade da Bahia, reafirmando a educação do campo como direito social e instrumento de emancipação.

**Palavras-chave:** diretrizes, educação do campo, territórios de identidade, bahia.

# **Challenges arising from the absence of guidelines for Rural Education in municipalities of Bahia: the driving role of Formacampo**

**ABSTRACT.** This article analyzes the process of elaboration and re-elaboration of the Municipal Guidelines for Rural Education (DMEC) in municipalities of Bahia, developed by the Formacampo Program in 2022. The study aimed to understand how this process occurred, identifying the motivations, the subjects and institutions involved, as well as the challenges faced in consolidating these guidelines. The research, with a qualitative approach, was based on Historical-Dialectical Materialism, using document analysis and semi-structured interviews with municipal coordinators, education councils, and Formacampo members. The results indicate that the construction of the DMEC constitutes a political-pedagogical act that goes beyond the technical-administrative dimension, revealing the organizational strength and protagonism of rural subjects. They also show that the absence of specific guidelines reflects structural inequalities, lack of training, and fragility of public policies aimed at rural education. It is concluded that the Formacampo Program plays a driving role in fostering social participation and the formulation of educational policies anchored in the reality of the identity territories of Bahia, reaffirming rural education as a social right and an instrument of emancipation.

**Keywords:** guidelines, rural education, territories of identity, bahia.

# **Desafíos derivados de la ausencia de directrices para la Educación Rural en municipios de Bahía: el papel impulsor de Formacampo**

**RESUMO:** Este artículo analiza el proceso de elaboración y reelaboración de las Directrices Municipales de Educación Rural (DMEC) en municipios de Bahía, desarrolladas por el Programa Formacampo en 2022. El estudio tuvo como objetivo comprender cómo se produjo este proceso, identificando las motivaciones, los sujetos e instituciones involucrados, así como los desafíos enfrentados en la consolidación de estas directrices. La investigación, con un enfoque cualitativo, se basó en el Materialismo Histórico-Dialéctico, utilizando análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas con coordinadores municipales, consejos de educación y miembros de Formacampo. Los resultados indican que la construcción de las DMEC constituye un acto político-pedagógico que va más allá de la dimensión técnico-administrativa, revelando la fuerza organizativa y el protagonismo de los sujetos rurales. También muestran que la ausencia de directrices específicas refleja desigualdades estructurales, falta de capacitación y fragilidad de las políticas públicas dirigidas a la educación rural. Se concluye que el Programa Formacampo desempeña un papel dinamizador en el fomento de la participación social y la formulación de políticas educativas ancladas en la realidad de los territorios identitarios de Bahía, reafirmando la educación rural como un derecho social y un instrumento de emancipación.

**Palabras-clave:** directrices, educación del campo, territorios de identidad, bahía.

## Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa que 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.

Historicamente, constata-se uma dicotomia entre Campo e Cidade que reflete não apenas contrastes geográficos ou econômicos, mas também uma dualidade de projetos educacionais. Como destaca José de Souza Martins (2000), de um conflito social e político estruturante das relações no território brasileiro, marcado por desigualdades históricas, construídas a partir da centralidade da cidade como lócus da modernidade, do progresso e da racionalidade capitalista, em contraste com a visão do campo como espaço do atraso, da ignorância e da dependência. Essa oposição simbólica foi forjada ao longo do processo de urbanização e industrialização do país, consolidando uma hierarquia territorial que desvaloriza os sujeitos e os saberes do campo, negando-lhes visibilidade e direitos.

A cidade, nesse contexto, não representa apenas um centro econômico, mas também um espaço que monopoliza o acesso a serviços públicos, infraestrutura e oportunidades de ascensão social. Em contraposição, o campo tem sido sistematicamente excluído das prioridades do Estado, refletindo o que Milton Santos (2006) denomina de “urbanocentrismo”, uma lógica que submete o campo às necessidades do capital urbano-industrial e compromete sua autonomia e desenvolvimento. A própria organização da vida no campo, com seus ritmos, valores e práticas, é constantemente invisibilizada pelas políticas públicas que ignoram sua singularidade. Essa lógica de subalternização repercute fortemente no âmbito educacional.

A Educação do Campo emerge como uma resposta crítica e propositiva a essa realidade. Segundo Caldart (2004), ela não é apenas uma modalidade de ensino, mas um movimento político-pedagógico que busca romper com as formas tradicionais e homogeneizadoras de educação impostas ao campo. Propõe uma formação que dialogue com os modos de vida, os saberes populares e as identidades coletivas das populações camponesas, compreendendo a escola como um espaço de luta por direitos e pela afirmação cultural. Nesse sentido, a Educação do Campo não se restringe a adaptar conteúdos, mas implica a construção de um projeto educativo que valorize o território, o trabalho e a cultura dos povos do campo.

É nesse contexto que se insere o Programa Formacampo, concebido como uma estratégia de formação continuada de educadores e gestores escolares com vistas ao

fortalecimento das políticas públicas de Educação do Campo na Bahia. Vinculado ao compromisso com a justiça social, o programa se fundamenta na concepção de que as diretrizes municipais de Educação do Campo devem ser construídas de forma participativa, envolvendo os diversos sujeitos que vivem e atuam nesses territórios: professores, estudantes, pais, lideranças comunitárias e representantes de movimentos sociais. A participação ativa dessas comunidades é essencial para a superação das desigualdades educacionais e para a construção de políticas que respondam às suas demandas reais. Assim, a elaboração das diretrizes municipais de Educação do Campo representa não apenas um processo técnico-administrativo, mas sobretudo uma ação político-pedagógica. É uma forma de resistência frente à negação histórica de direitos e à imposição de um modelo educacional urbano-industrial. Trata-se de um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva, onde as comunidades do campo possam exercer plenamente sua autonomia e protagonismo. O desenvolvimento do campo, nesse sentido, não pode ser dissociado da luta por uma educação de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com a transformação social.

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.

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.

As diretrizes municipais de Educação do Campo não se limitam à formalização de normas administrativas; elas expressam o compromisso político e pedagógico do poder público com a garantia do direito à educação para os povos do campo. Esses documentos constituem um marco estruturante das políticas educacionais locais, assegurando a continuidade, a coerência e a identidade dos projetos educativos voltados a essas populações historicamente marginalizadas. Tal entendimento está diretamente alinhado à Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essa resolução reconhece que a realidade do campo exige propostas

educacionais diferenciadas, baseadas na escuta e participação das comunidades, respeitando seus saberes, culturas e modos de vida.

De acordo com a Resolução, a educação do campo deve ser construída com a efetiva participação dos sujeitos do campo, em diálogo com seus projetos de vida e de sociedade, superando a lógica de adaptação à escola urbana. As diretrizes municipais, portanto, cumprem papel central na concretização desse princípio, ao estabelecer orientações que respeitam os tempos, espaços e identidades do campo, favorecendo a construção de um currículo contextualizado e coerente com a vida camponesa.

Essa perspectiva também encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), especialmente nos Artigos 23 e 28, que tratam da organização flexível do ensino e da obrigatoriedade de se considerar as peculiaridades da educação do campo na proposta pedagógica, nos calendários e nas metodologias. Já o Decreto nº 7.352/2010 amplia esse escopo ao instituir a Política Nacional de Educação do Campo, determinando que os sistemas de ensino elaborem diretrizes próprias para atender às especificidades da população camponesa e promovam a articulação intersetorial para o desenvolvimento sustentável do campo.

Nesse sentido, as diretrizes municipais tornam-se instrumentos fundamentais para a construção de políticas educacionais justas e comprometidas com a transformação social. Elas funcionam como um pacto firmado entre o Estado e os sujeitos do campo, orientando a ação pedagógica em favor de uma educação comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade.

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 refletem 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 fortalecer-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.

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.

Esse artigo é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo 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 foi conduzida à luz do método do Materialismo Histórico-Dialético, buscando compreender de forma crítica e contextualizada o processo de elaboração e reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) em determinados municípios baianos. Nesse percurso investigativo, buscou-se compreender as motivações que levaram os municípios a

iniciarem tal processo, considerando os sujeitos e as instituições envolvidas em sua construção. Também se dedicou atenção à atuação do Programa Formacampo, especialmente no que se refere ao papel que exerceu na orientação e acompanhamento das etapas de formulação dessas diretrizes. Além disso, foram analisados os principais desafios enfrentados nesse processo nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Sebastião Laranjeira e Iguaiá, com o intuito de revelar as tensões, limites e potencialidades inerentes à consolidação de políticas públicas voltadas para a educação do campo.

Esta pesquisa também evidencia 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<sup>i</sup>, provocando enorme influência para que acontecesse este movimento de elaboração/reelaboração das diretrizes. Diretrizes estas que Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012, p. 11) definem como “... orientações para o pensamento e ação”.

## **O Formacampo e a construção das Diretrizes Municipais de Educação do Campo**

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 conte com tanto a especificidade do campo quanto a universalidade das lutas sociais.

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 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 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 1- Estrutura organizativa do Formacampo.



Fonte: Elaboração pelos próprios autores (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 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade do estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e alunas/os da graduação, sendo estas/es orientadas/os pelas/os professoras/es que compõem a equipe executora.

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 (2015),

... 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 (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.

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), qual seja, “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.

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 (1998), "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." (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.

### **Perspectiva teórico-metodológica**

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 ao longo de suas análises.

Para escolha dos municípios desta pesquisa primeiramente 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 1 - Diagnóstico elaboração das DMEC dos municípios.

| TERRITÓRIO IDENTIDADE/<br>MUNICÍPIOS  | MUNICÍPIOS |        |          | DIAGNÓSTICO DAS DMEC |                |             |                         |
|---|------------|--------|----------|----------------------|----------------|-------------|-------------------------|
|   | Total      | Ativos | Desistiu | Finaliz a 2022       | Finaliz a 2023 | Não Iniciou | % Participaç o          |
| <b>Sudoeste Baiano</b><br>Aracatu, Belo Campo, Caetanos, Cândido Sales, Cordeiros, Encruzilhada, Jacaraci, Liciño de Almeida, Porções, Tremedal   | 10         | 04     | 06       | 01                   | 03             | -           | 40%                     |
| <b>Vale do Jequiricá</b><br>Cravolândia, Irajuba, Itaquara, Jaguaquara, Jequiricá Lage, Lajedo do Tabocal, Maracás, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra | 14         | 11     | 03       | 05                   | 04             | 02          | 78%                     |
| <b>Velho Chico</b><br>Bom Jesus da Lapa, Ibotirama Igaporã, Paratinga, Serra do Ramalho, Sítio do Mato  | 06         | 05     | 01       | 03                   | 02             | -           | 85%                     |
| <b>Médio Sudoeste</b><br>Firmino Alves, Iguaí, Itambé Itapetinga, Itarantim   | 05         | 04     | 01       | 03                   | 01             | -           | 80%                     |
| <b>Litoral Sul</b><br>Barro Preto, Canavieiras, Ilhéus*, Itabuna, Santa Luzia, São José da Vitória, Una   | 07         | 06     | 01       | 00                   | 06             | -           | 85%                     |
| <b>Médio Rio de Contas</b><br>Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Gongogi, Ibirataia, Ipiáu*, Jequié, Manoel Vitorino, Nova Ibiá   | 10         | 09     | 01       | 05                   | 04             | -           | 90%                     |
| <b>Sertão Produtivo</b><br>Guanambi, Iuiu, Malhada das Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindai, Sebastião Laranjeiras, Sítio do Mato   | 07         | 06     | 01       | 02                   | 02             | 02          | 85%                     |
| <b>TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE<br/>TERMO DE ADESÃO DOS MUNICÍPIOS</b>   | Adesão     | Ativos | Desistiu | Finaliz a 2022       | Finaliz a 2023 | Não Iniciou | % geral<br>Participaç o |
|   | 59         | 45     | 14       | 19                   | 22             | 04          |                         |
| <b>PERCENTUAIS DO DIAGNÓSTICO/MAPEAMENTO DAS DMEC</b>   |            |        |          |                      |                |             |                         |
| <b>07 Territórios - 59 Municípios</b>   |            | 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 2 - 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           | Iguáí                | 23                     |

Fonte: Elaboração pelos próprios autores a partir das entrevistas (2023).

O Quadro acima apresenta a seleção de municípios para a pesquisa sobre a elaboração/reelaboração das DMEC. 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 Iguáí, 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.

Os sujeitos da pesquisa <sup>ii</sup> 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;<sup>iii</sup> 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 DMEC.

A relevância dos sujeitos <sup>iv</sup>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.

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.

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<sup>v</sup>, 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.

### **Desafios e ausência de Diretrizes da Educação do Campo em municípios baianos**

Compreender a complexidade e as dificuldades envolvidas na implementação de políticas educacionais adequadas ao campo é algo central. Neste tópico, examinamos as particularidades dessas lacunas e desafios, evidenciando os fatores políticos, sociais e culturais que influenciam a formulação e a execução de políticas públicas voltadas à Educação no Campo, com base nos relatos colhidos nas entrevistas com o intuito de compreender as implicações dessas ausências para o processo de elaboração e reelaboração das Diretrizes Municipais de Educação do Campo nos municípios pesquisados.

Os dados iniciais revelam um consenso entre os entrevistados quanto aos obstáculos enfrentados pelos municípios diante da inexistência de diretrizes específicas para a Educação

do Campo, bem como sobre a importância dessas diretrizes enquanto direito social. Conforme afirmou 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).*

Segundo a coordenadora, os obstáculos enfrentados como a carência de conhecimento técnico, a falta de compromisso político e a presença de posturas ideológicas que se opõem às demandas da Educação do Campo, não devem ser compreendidos como meras eventualidades. Tais dificuldades refletem, na verdade, as contradições profundas do sistema capitalista, que, historicamente, tem colocado os interesses políticos e econômicos das elites acima das necessidades das populações que vivem e produzem no campo.

Marx (2007) afirmou que 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 Mészáros (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).

Mészáros 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 na fala do(a) coordenador(a) do GT há o elemento vontade política mencionado pela coordenadora geral do programa. Isso nos leva a perceber que a dificuldade das redes municipais em elaborar e implementar diretrizes vai além da simples ausência de recursos ou conhecimento técnico.

Conforme destaca Mészáros (2011), o que está em jogo é uma disputa hegemônica entre diferentes projetos de sociedade, que se expressa no campo educacional. A proposta da Educação do Campo, voltada para a emancipação dos sujeitos que vivem no campo, confronta diretamente os interesses do bloco histórico hegemônico, cujo objetivo é manter essas populações em condições de dependência e subordinação. O “bloco histórico” em Gramsci consiste numa dialética entre forças produtivas, nas relações sociais de produção e superestrutura jurídico-política em um momento histórico: “unidade entre a natureza e o espírito, entre vida e política (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (Gramsci, 1968, p. 12).

No que se refere às diretrizes da Educação do Campo, observa-se que a resistência de determinados segmentos políticos, bem como a falta de iniciativa para concretizar o que foi estabelecido formalmente, não são casuais. Tratam-se de decisões ideológicas deliberadas, sustentadas pela rejeição a um modelo educacional que questiona os fundamentos do sistema capitalista. Essa recusa se manifesta tanto de forma velada, como na excessiva burocratização dos processos, quanto de maneira explícita, por meio da negativa em reconhecer a educação do campo como uma pauta prioritária. Esse contexto evidencia como as dinâmicas de poder e de produção influenciam diretamente a formulação e implementação de políticas públicas, limitando-as a declarações formais que raramente se traduzem em ações concretas de transformação.

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.

A precariedade observada, expressa principalmente pela predominância de contratos temporários e pela nomeação política de gestores escolares, não se configura como uma questão pontual. Ao contrário, é expressão direta das contradições estruturais presentes no modelo capitalista de administração pública e educacional, particularmente evidentes em realidades como a dos municípios baianos.

Sob a ótica política, a ampla presença de docentes contratados e diretores indicados politicamente resulta em uma fragilidade institucional que enfraquece a autonomia necessária para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à emancipação dos povos do campo. A instabilidade dos vínculos empregatícios torna esses profissionais vulneráveis, muitas vezes impossibilitando sua atuação em defesa de uma educação pública que atenda às demandas da classe trabalhadora rural.

Essa realidade exemplifica aquilo que Marx (2007) identificou como a subordinação do trabalho ao capital, uma condição em que a dependência econômica limita a ação política, alimentando um processo contínuo de alienação também no campo da educação.

Ao comentar a relação entre o financiamento da educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a coordenadora destaca que essa vinculação submete os municípios a um modelo educacional que, por expressar os interesses do capital, favorece a padronização e a instrumentalização do ensino. Essa lógica acaba negligenciando as especificidades locais e as reais necessidades das populações do campo.

A BNCC, enquanto política centralizadora, orienta a distribuição de recursos financeiros, criando uma situação em que os gestores municipais se veem pressionados a alinhar suas práticas e diretrizes ao que é determinado nacionalmente, ainda que isso contrarie os interesses e demandas locais. O financiamento atrelado à BNCC funciona como um mecanismo de controle tanto ideológico quanto material, limitando o desenvolvimento de políticas educacionais autônomas e críticas à lógica capitalista. Essa lógica de subordinação das políticas educacionais às demandas do mercado é coerente com o que Saviani (2009) aponta ao afirmar que, no contexto da sociedade capitalista, as políticas educacionais tendem

a ser orientadas por interesses econômicos dominantes, o que compromete a construção de uma educação emancipadora e comprometida com a transformação social.

Nesse contexto, Barros (2013) afirma que "uma escola pública de qualidade exige recursos suficientes, profissionais diversificados, bem remunerados e com condições de trabalho cumpridas" (p. 91). Contudo, a precariedade dos vínculos empregatícios, aliada ao controle político nas indicações de cargos, mantém os educadores em uma posição de dependência, dificultando sua atuação em defesa de uma educação pública voltada à transformação social.

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 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).*

A abordagem dos conteúdos de forma descontextualizada não apenas compromete a construção de uma educação significativa, como também intensifica as desigualdades entre o campo e a cidade. Essa prática sustenta um modelo educacional hegemônico, no qual os saberes populares são subordinados às diretrizes centralizadas. O conceito de práxis, especialmente a partir da perspectiva marxista, contribui para aprofundar a compreensão desse desafio.

Conforme Kosik (1976, 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". A práxis, portanto, representa a união indissociável entre teoria e prática, sendo mediada pela ação do sujeito que transforma a realidade.

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 precisa estimular os alunos a refletirem criticamente, contextualizando as informações apresentadas em sala de aula e estabelecendo conexões com sua realidade social e política. Para romper com essa desconexão entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana, é necessário transformar a escola em um ambiente de construção coletiva do saber, onde a práxis educativa seja vivida como um instrumento de emancipação.

Essa transformação exige que o currículo seja elaborado de forma participativa, considerando as realidades locais, com conteúdos que dialoguem diretamente com a vida e o trabalho das comunidades. Além disso, a gestão escolar deve favorecer a participação democrática, reconhecendo e valorizando os saberes populares e as demandas específicas das populações do campo. Apenas dessa forma será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, comprometida com os princípios da práxis.

Foi fundamental ouvirmos os representantes dos Conselhos Municipais de Educação e os Coordenadores Municipais do Formacampo sobre esses desafios. Afinal, são esses profissionais que vivem diretamente essas realidades e lidam cotidianamente com as demandas educacionais e com as propostas de soluções. Para apresentar essas perspectivas, optamos por organizar as respostas em quadros separados por município, incluindo em cada um deles os relatos dessas duas representações. O quadro abaixo refere-se ao município de Iguaí.

Conforme exposto temos:

Quadro 3 - Desafios na Educação do Campo de Iguaí.

| ENTREVISTADO(A)                  | RESPOSTA  |
|----------------------------------|---|
| Conselho Municipal - Iguaí       | <p><i>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.</i></p>   |
| Coordenador(a) Municipal - Iguaí | <p><i>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.</i></p> <p><i>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.</i></p> <p><i>“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 em formação constante.</i></p> |

Fonte: Elaboração pelos próprios autores a partir das entrevistas (2024).

Com base nas respostas fornecidas pelo(a) representante do Conselho Municipal de Educação e pelo(a) Coordenador(a) Municipal em Iguaí, é possível perceber que os desafios enfrentados pela Educação do Campo estão profundamente enraizados em questões estruturais, pedagógicas e sociais. O(a) representante do Conselho aponta para a inadequada uniformização das práticas pedagógicas, destacando que o campo é tratado de acordo com os mesmos critérios aplicados às escolas urbanas.

Isso demonstra uma falta de sensibilidade às particularidades do contexto rural, onde fatores como as condições climáticas, as exigências do trabalho familiar e as especificidades culturais dos alunos deveriam ser considerados. A crítica de que os alunos do campo enfrentam os mesmos métodos de trabalho e avaliação que os urbanos, mesmo com desigualdades no acesso, reforça a continuidade de um modelo educacional urbanocêntrico que desconsidera a diversidade.

Por sua vez, 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 dos professores. Há uma convergência nas observações dos(as) entrevistados(as), pois ambos reconhecem que o contexto do campo demanda uma abordagem diferenciada. No entanto, enquanto o Conselho foca na crítica à uniformização das práticas, a Coordenação Municipal destaca as dificuldades de adaptação enfrentadas por professores e gestores,

ressaltando a necessidade de compreender e atender às realidades locais. Quando o Coordenador afirma que “não é fechando escolas, não é trabalhando da mesma forma”, ele enfatiza que a multisseriação, apesar de ser uma solução prática, reflete as dificuldades estruturais e os ataques às escolas do campo. O fechamento de escolas e a nucleação surgem como alternativas trágicas diante desse cenário.

As respostas obtidas em Iguáí revelam essas contradições, pois, embora a escola seja vista como um espaço de inclusão, ela também opera dentro de um sistema que limita sua capacidade transformadora. A multisseriação, por exemplo, pode ser encarada como uma solução temporária que atende a necessidades imediatas, mas que não oferece as condições adequadas para enfrentar as estruturas que perpetuam as desigualdades educacionais.

O quadro 4 se refere ao município de Bom Jesus da Lapa, apresentando as seguintes respostas:

Quadro 4 - Desafios na Educação do Campo de Bom Jesus da Lapa.

| ENTREVISTADO(A)                              | RESPOSTA   |
|--|--|
| Conselho Municipal - Bom Jesus da Lapa       | <i>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 específicas para as escolas do campo.</i> |
| Coordenador(a) Municipal - Bom Jesus da Lapa | <i>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.</i>   |

Fonte: Elaboração pelos próprios autores 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 5 - Desafios na Educação do Campo de Sebastião Laranjeiras.

| ENTREVISTADO(A)                                  | RESPOSTA   |
|--|--|
| Conselho Municipal - Sebastião Laranjeiras       | <i>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.</i> |
| Coordenador(a) Municipal - Sebastião Laranjeiras | <i>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</i>   |

*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 pelos próprios autores 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 de Educação 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 (2000),

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).

Este 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.

## Considerações finais

Os municípios que não dispõem de diretrizes específicas para a Educação do Campo enfrentam inúmeros desafios estruturais. A ausência de políticas direcionadas resulta em uma educação dissociada das realidades locais, com currículos genéricos que desconsideram a diversidade sociocultural das comunidades rurais, quilombolas, ribeirinhas e indígenas. Esse cenário amplia a exclusão social e compromete o direito à educação de qualidade, ao não reconhecer a pluralidade de saberes e práticas presentes nesses territórios. A falta de formação adequada para os educadores e a carência de recursos estruturais agravam as desigualdades, tornando impossível a implementação de práticas pedagógicas que fomentem a autonomia e o desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, as Diretrizes Municipais de Educação do Campo surgem como uma resposta imprescindível e estratégica para superar esses obstáculos históricos. Ao levar em consideração as especificidades do campo, as DMEC oferecem uma oportunidade para

construir uma educação inclusiva, que valorize os saberes locais e garanta a participação ativa das comunidades na definição das práticas pedagógicas.

O papel do Programa Formacampo como mediador nesse processo é de grande relevância, pois representa uma iniciativa que busca romper com a lógica tradicional, oferecendo suporte técnico e político para a criação de diretrizes que atendam às particularidades e necessidades das populações do campo. No entanto, essa mediação ocorre em um contexto de resistência constante, em que a formulação de diretrizes alinhadas aos princípios da Educação do Campo enfrenta obstáculos que vão desde a inércia burocrática até decisões políticas deliberadamente contrárias ao fortalecimento dessa modalidade educacional.

Esse processo é marcado por contradições, tanto internas quanto externas. Internamente, as redes municipais enfrentam a falta de recursos e a carência de formação técnica específica, refletindo a histórica negligência do Estado com as populações do campo. Externamente, há uma disputa ideológica constante sobre o significado e os objetivos da Educação do Campo, com resistência de setores que consideram essa modalidade como uma ameaça ao *status quo*. Essas contradições revelam que a luta pela construção e implementação das diretrizes é, em última instância, uma luta de classes, refletida no campo educacional.

As dificuldades enfrentadas pelos municípios que incluem a falta de formação específica dos profissionais, a ausência de financiamento e a compreensão limitada sobre a proposta não necessariamente indicam um retrocesso em relação a um estágio mais avançado. Elas podem refletir a fragilidade das bases sobre as quais se sustentaram os avanços anteriores e a distância entre a formulação política do movimento e sua aplicação nas práticas institucionais.

Nesse sentido, é importante problematizar o conceito de avanço: o que foi conquistado até agora 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. Assim, reconhecer que muitas das conquistas ainda estão em disputa é, paradoxalmente, um passo fundamental para que a Educação do Campo realmente avance como um instrumento de transformação social.

## Referências

- Barros, A. V. (2013). *Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Brasil. (2002). 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. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](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 15 mar de 2025.
- Brasil. (2009). *Decreto nº 7.352, de 9 de novembro de 2010*. Regulamenta a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, e dispõe sobre políticas educacionais voltadas para a inclusão social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 nov. 2010.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Caldart, R. S. (Org.). (2000). *Por uma educação do campo: Campo, campesinato e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. S. (2004). Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *Revista Trabalho Necessário*, 2(2).
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Curriculum: teoría de la práctica educativa*. Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (1968). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kosic, K. (1976). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Martins, J. S. (2000). *Sociologia da Educação: processos e instituições*. São Paulo: Cortez.
- Marx, K. (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos*. Os Pensadores. São Paulo: Abril cultural.
- Marx, Karl, & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2011). *Para além do capital*. 1a rev. ed. São Paulo: Boitempo.

Santos, M. (2006). *Território e Sociedade: Espaço, tempo e sociedade*. São Paulo: Hucitec.

Saviani, D. (2009). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 7(1), 26-43.

---

<sup>i</sup> 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.

<sup>ii</sup> Aqui traremos apenas as falas dos(as) Conselheiros(as) e coordenadores(as) municipais do Formacampo.

<sup>iii</sup> Ver a figura 5 -Estrutura Organizativa do Formacampo (p. 11).

<sup>iv</sup> 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.

<sup>v</sup> Número do parecer do CEP: 7.025.113.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 25/05/2025

Aprovado em: 10/10/2025

Publicado em: 23/12/2025

Received on May 25th, 2025

Accepted on October 10th, 2025

Published on December, 23th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

---

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

**Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

**Article Peer Review**

Double review.

**Agência de Fomento**

Não tem.

**Funding**

No funding.

**Como citar este artigo / How to cite this article**

**APA**

Santos, Y. O., & Santos, A. R. (2025). Desafios da ausência de Diretrizes da Educação do Campo em municípios baianos: o papel propulsor do Formacampo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19869.