

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brasil

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

RESUMO: A formação continuada de professores do campo é considerada fulcral para a construção da identidade de ser professor e para a construção de uma proposta de educação voltada para o desenvolvimento campesino. Este espaço formativo, o qual acontece tanto em serviço, no espaço escolar, como fora dele, nas universidades, nos institutos e nos movimentos sociais, é considerado como território de disputa e poder. Num empenho de compreensão, discutimos a formação continuada e sua relação entre teoria e prática nas resoluções e nas prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz da categoria de análise “contradição”, do método materialismo dialético. Para isso, utilizamos pesquisa bibliográfica, análise documental e dados coletados por meio de questionários com secretários de educação e professores do campo dos quatro municípios pesquisados que fazem parte do Território de Identidade Velho Chico. Os resultados apontam formações com foco na epistemologia da prática pedagógica, condicionada a problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, troca de conhecimentos, relatos de experiências exitosas e compartilhamento de angústias; formação concentrada nos conhecimentos essenciais: português e matemática (leitura, escrita e cálculo), com preparação para as avaliações externas e carência de formação continuada específica para a Educação do Campo. Por fim, acerca da centralidade na epistemologia da prática marcada pela educação rural, apontamos a *práxis* com a valorização dos conhecimentos construídos pela humanidade e a unidade teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação Continuada. Prática e Práxis.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz o recorte de uma pesquisa de mestrado acadêmico que teve como objetivo analisar as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e sua efetividade em 04 municípios da Bahia, no Território de Identidade Velho Chico, diante das contradições existentes entre as políticas instituídas pelo Plano de Ações Articuladas – PAR e as prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O recorte trata de apresentar o foco dado para formação continuada de professores do campo nos municípios submetidos à pesquisa: Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sítio do Mato, tendo em vista as contradições da BNCC.

O município de Bom Jesus da Lapa possui uma área campesina extensa e diversa; toda essa diversidade é dividida em regiões quilombolas, ribeirinhos, sequeiros

e região de agronegócio. Com 31 escolas no campo, sua trajetória é marcada por parcerias entre o público e o privado.

Já o município de Paratinga conta com 34 escolas de pequeno porte localizadas em povoados rurais do município. No final da década de 1990, as comunidades rurais do referido município apresentavam graves problemas no que diz respeito à oferta da educação, pois as escolas campesinas trabalhavam apenas com o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Em Sítio do Mato, no que se refere à educação, por 30 anos esteve sob a direção da Igreja Presbiteriana, de viés evangélico, com os missionários norte-americanos, Sr. Rev. Wilard Elton e sua esposa Sr.ª Ami Elton, abrangendo os anos de 1950 até 1980 (SÍTIO DO MATO, 2015, p. 19). É válido ressaltar que, na década de 1980, o Sítio do Mato celebrou convênio de cessão de sala com o governo estadual da Bahia e, já na década de 1990, passou a ministrar o Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª série), primeira vez que os estudantes do município tiveram acesso à educação laica.

Pesquisamos também o município de Serra do Ramalho, cuja constituição está atrelada ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, que organizou sua colonização em 23 agrovilas. Para oferta da Educação do Campo no município, o Plano Municipal de Educação – PME acentua a “necessidade de professores com formação que considere as especificidades das comunidades rurais nas quais atuam, uma vez que essas escolas, em parte, recebem professores da cidade ou das agrovilas” (SERRA DO RAMALHO, 2015, n. p.). De fato, é um avanço encontrarmos proposições da Educação do Campo no planejamento da educação do município de Serra do Ramalho. No entanto, ao buscarmos marcas dessa materialidade, encontramos situação adversa na oferta da formação continuada para os professores do campo.

A educação assentada no sentido de formação humana discorre sobre o direito à educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento da vida no campo. Como afirma Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 27), “não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do Campo”. Esse projeto de trabalho consciente das necessidades dos povos campesinos, da valorização de sua cultura e seus saberes perpassa pela formação de seus professores, esta precisa corresponder e ser específica para que atenda aos princípios da Educação do Campo (SANTOS, 2020; SILVA; SANTOS; SOUZA, 2020).

Concordamos com a formação inicial posta como primeiro passo para construção da identidade do ser professor que se complementa com a formação continuada, a qual acontece tanto em serviço, no espaço escolar, como fora dele nas universidades, nos institutos e nos movimentos sociais. Em observação às considerações de estudiosas da educação do campo sobre a formação do professor, esta:

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

Esses entendimentos sobre o conceito de formação continuada docente têm sido motivo de muito debate sobre a identidade do professor, e nos possibilita fazer os seguintes questionamentos: Que professor queremos formar? Qual o papel deste profissional na educação de crianças, jovens e adultos que estudam em escolas do campo?

Partindo do princípio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectiva modalidade no âmbito da Educação Básica, em seu escopo apresenta prescrições a serem seguidas na Educação Básica. “Art. 2º: As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de mobilizá-los, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017, p. 4). Do ponto de vista do capital, a BNCC apresenta-se como indutora para melhoria da qualidade da educação, fundamentada no desenvolvimento de competências em função das orientações das reformas educativas ocorridas na década de 1990.

Tudo isso nos remete ao cuidado e à necessidade de construção de uma educação transformadora. Assim, partimos do materialismo dialético para desvelar as contradições das políticas educacionais para a formação continuada do professor camponês em sua totalidade. Realizamos pesquisa bibliográfica para compreensão das especificidades da educação do campo atrelada à formação continuada docente e para coleta de dados dos resultados aqui expostos utilizamos questionário on-line. Sendo assim, para discutir sobre formação continuada de professores do campo com o vigor que o tema exige, destacamos a necessidade de estruturar nossa discussão em três eixos: 1) discutir a formação continuada específica para os professores do campo; 2) formação continuada de professores do campo no âmbito das epistemologias da prática e da práxis; e 3) Percepções dos professores do campo em relação à formação continuada local e às prescrições da BNCC. Esta divisão metodológica visa ampliar o debate sobre a formação continuada de professores do campo com o propósito da emancipação e da desconstrução de ideologia excludente da sociedade capitalista.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO

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

Para Antunes-Rocha (2009, p. 41), “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”. Ao assumir a docência nas escolas do campo é preciso ter em mente que sua atividade educativa necessita imergir na estrutura da sociedade em que os estudantes estão inseridos. Sendo assim, é preciso conhecê-la, compreender seus projetos e suas

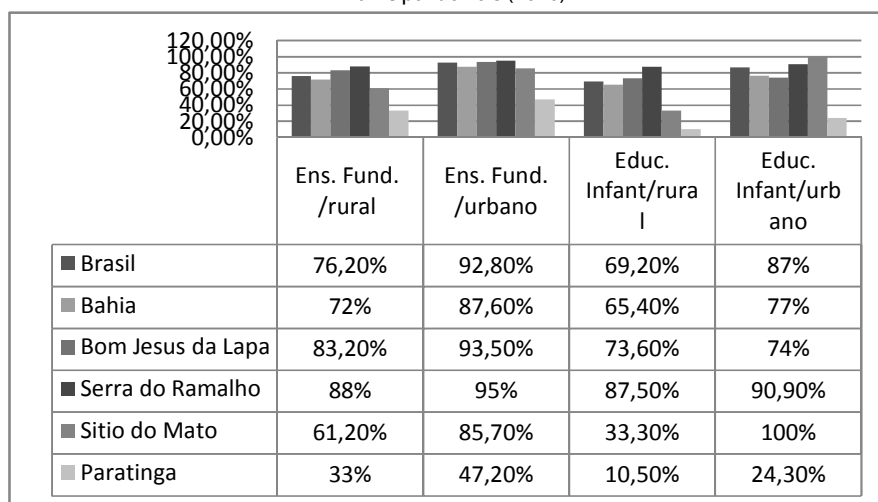
ideologias para que possa fazer a correlação desta com a educação e com os modos de viver no mundo.

Neste sentido, Saviani (2016, p. 22) recomenda que é preciso “educá-los para viver nessa sociedade”. Para isso, é indispensável reconhecer que a escola não está e nem nunca esteve fora da sociedade de classe e suas intencionalidades. Sendo assim, é pertinente questionar: é possível compreender com profundidade a sociedade vigente sem conhecer o debate da situação econômica, política e social do país, sem conhecer as lutas e resistências dos povos do campo por meios dos movimentos sociais? “Conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2016, p. 22).

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

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

Gráfico 1 – Percentual de Funções Docente com Curso Superior no Âmbito da Educação Municipal do País (2020)



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados pesquisados no INEP (2020).

Os dados levantados no Gráfico 1 revelam o tamanho da desigualdade educacional entre o campo e a cidade no que diz respeito à formação inicial de professores para a Educação Básica, compreendendo Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2020, a quantidade de professores com curso superior atuantes nas escolas municipais do campo, na totalidade do território nacional, é 76,20%, em uma escala menor do que os professores da Educação Básica que trabalham na zona urbana, que representam 92,80%. Como podemos observar no gráfico, os municípios de Paratinga e Sítio do Mato encontram-se em situação caótica, com posições antagônicas na formação dos professores do campo, com maior extremo na Educação Infantil; Paratinga tem apenas 10,50% dos professores com nível superior, como apontam os dados do INEP (2020). No Brasil, na Bahia e nos quatro municípios pesquisados os números apresentam que há um grande desafio para consolidar a Política Nacional de Formação de professores do Campo.

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

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E DA PRÁXIS

Apontamos que a formação continuada na prática e pela prática é predestinada à pesquisa e reflexão solitária do docente, esvaziando-se de sua problematização as causas e consequências das desigualdades e das injustiças, desconstruindo o perfil político e crítico do professor sobre temas educacionais que envolvem a humanidade e uma sociedade dividida em classes.

Dessa forma, o professor afasta-se da totalidade, na qual estão imersos temas centrais de ordem individual e coletiva que precisam estar presentes na realidade educativa no âmbito do conhecimento docente. Questões como igualdade de gênero, orientação sexual, racismo estrutural, ecológico, institucional, geográfico, o agronegócio, a posse da terra, reforma agrária, camponato, agricultura familiar, relação educação e trabalho, divisão de classes, capitalismo agrário, entre outros temas caros para a formação continuada de professores do campo, os quais é preciso ter cuidado para não serem tratados com a visão do senso comum, intermediada pelo bom senso, mas desvinculada do real.

Com base nos estudos e pesquisas para fortalecimento das discussões trazidas sobre a formação continuada de professores, Silva (2021), autora da pesquisa de mestrado que resultou neste artigo, elaborou o Quadro 1 com discussões encontradas nos estudos de Silva Curado (2018), Vásquez (1968, 2011), Martins (2010), Duarte (2010), Caldart (2009), de Souza e Santos (2015), da BNC-Formação Continuada nº 1 de 2020 e da BNCC.

Quadro 1 – Formação Continuada com Epistemologia da Prática e da *Práxis*

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

Fonte: Silva (2021).

Como visto, “a epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento

profissional” (BRASIL, 2019, n. p.). Na contramão da epistemologia da prática, adotamos a epistemologia da práxis. Para melhor compreensão, Silva (2017, p. 6) define a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria, por isso capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Assim, Vásquez (1968, p. 108) contextualiza que “[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”. Estamos de acordo que a formação continuada aconteça para o desenvolvimento da prática pedagógica, todavia, como *práxis*, na unidade entre teoria e prática.

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

Resultados da pesquisa a partir do recorte realizado

Com base nesse processo, buscamos investigar o enfoque dado às formações continuadas, nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Serra do Ramalho e Sítio do Mato, presente nas falas dos professores do campo. Conforme dito anteriormente, os dados foram coletados por meio de questionários on-line, tendo em vista que a pandemia da Covid-19 nos impossibilitou de fazer uma coleta presencial. O método de análise foi o Materialismo Histórico Dialético, e os sujeitos da pesquisa foram quatro professores que atuam nas escolas do campo em cada rede municipal, além do secretário municipal de educação dos respectivos municípios. Visando manter o sigilo dos nomes dos sujeitos, para os professores utilizamos a sigla P1 a P4; e SEC1 a SEC4 para os secretários municipais de educação, e também as iniciais do município onde os professores ou os secretários trabalham (SR – Serra do Ramalho; BJL – Bom Jesus da Lapa; SM – Sítio do Mato; P – Paratinga).

Uma das questões investigadas foi sobre a realização da formação continuada, cujos resultados apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Foco Dado às Formações Continuadas dos Professores do Campo

	Qual o foco que tem sido dado à formação continuada no seu município?	Seu município tem ofertado formação continuada de professores com foco apenas nas avaliações externas, como: PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e a ANA?
Professores do campo	A experiência é importante para o docente, pois por meio de seu trabalho cotidiano na escola é que ele aprende, reestrutura a aprendizagem, faz descobertas. Portanto, é no ambiente escolar, que ele aprimora sua formação. A educação continuada no município de Serra do Ramalho aproxima as ações de uma lógica educativa de troca de conhecimentos. (P1-SR).	A formação no município é pensada, em um suporte contínuo em todas as atividades que possam aprimorar os conhecimentos dos nossos alunos. Principalmente no desempenho da aprendizagem da leitura e escrita. Assim, fica mais fácil aprofundar conhecimentos para se obter um resultado satisfatório nas avaliações externas citadas. (P1-SR).
	Alfabetização e letramento, avaliações externas, relação escola e família e educação ambiental. (P2 – SM).	Apenas, não. O foco é o desenvolvimento do processo de leitura, escrita e cálculos. (P2 – SM).
	Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, avaliações externas, relações escolas e família e educação ambiental. (P2 – SR).	Não! Abordam as avaliações externas, porém não é específica para ela. (P2 – SR).
	Processo ensino aprendizagem. (P1-SM).	Apesar de esclarecer dúvidas sobre as avaliações externas o foco é sempre a aprendizagem do aluno. (P1-SM).
	Essa questão tem sido desassistida no município. (P2 –P).	Não houve formação continuada para os professores do campo. (P2 –P).
	As formadoras preparam um ambiente propício à troca de experiências a partir de relatos de práticas exitosas das outras colegas. (P2 – BJJ).	Não totalmente. Temos discutidos diversos conteúdos como a função da escola, relação com a família. A maioria das formações são voltadas para avaliação, leitura, escrita e cálculo. (P2 – BJJ).
	Compartilhamento das angústias, pistas, sugestões e possibilidades para melhorar a minha prática. (P2 – BJJ).	Não diretamente. É um contínuo de conteúdos, as abordagens pedagógicas, o desenvolvimento da prática na sala de aula. (P2 – BJJ).

continua...

Secretários de educação	Ano passado o foco era a construção do currículo, depende do diagnóstico que é feito para o ano. Teve um ano que a fragilidade era a educação infantil, então o foco da rede foi a infância, com a formação continuada, o cuidado. (SEC1- SR).	O material utilizado induzia isso, o nome do material foi apoio a Prova Brasil, mas não necessariamente foi o foco. (SEC1- SR).
	A pedagogia Histórico-Crítica, buscando alinhar nosso planejamento, metodologias e avaliação na rede municipal. (SEC2- BJJ).	Sempre buscamos orientar e auxiliar nossa equipe nas aplicações destas avaliações, bem como utilizar os resultados em prol da aprendizagem. (SEC2- BJJ).
	Nos descritores da BNCC e seus componentes curriculares. (SEC3-P).	Sempre, inclusive com a apuração dos rendimentos por disciplina em todas as modalidades de ensino. (SEC3-P).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de campo (2020-2021).

Na visão dos professores, as formações continuadas foram efetivadas em um clima participativo, colaborativo, professores aprendendo com professores, com troca de experiências, de práticas exitosas apontadas como a possibilidade de efetuar um salto qualitativo (CHEPTULIN, 1982) entre o que se faz e o direcionamento do que deve ser feito no exercício da docência. De acordo com o Quadro 2, palavras como pista, sugestões, troca de experiências diante de relatos exitosos, leva-nos a refletir: a experiência que apresento como exitosa se sustenta na reflexão dada pelo coletivo na prática social? Existe essa possibilidade de diálogo ou é apenas um rol de atividades? Analisando o Quadro 2, sete professores expuseram o foco da formação na prática, no entanto, desnuda de teoria, pautada em uma visão dicotômica centrada na separação teoria e prática, em que a segunda possui lógica própria, que independe da teoria. Neste sentido, Vasquez (2011) enfatiza que “na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da *práxis*”.

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

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

A fala dos professores representada no Quadro 2 revela esta perspectiva de caráter reducionista, trazem marcas com fortes indícios de foco nas avaliações externas, sobretudo pelo direcionamento em língua portuguesa e em cálculos matemáticos, situação confirmada no relato dos secretários de educação. Esse reducionismo da formação continuada docente entra em contradição com a política de formação continuada de educadores do campo, discutida no âmbito dos movimentos sociais,

conferências, fóruns e universidades, materializadas nas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (BRASIL, 2002), com debate de ordem intelectual, ética, política, afetiva e estética, como aponta a autora Curado (2020) na citação supracitada.

Percepções dos professores e das professoras do campo em relação às prescrições da BNCC: consensos e dissensos

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

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

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

Quadro 3 – Acepções sobre a formação continuada de professores do campo com fundamento na BNCC

Professores	Formação continuada fundamentada na BNCC	Proposição da BNCC para o desenvolvimento crítico da prática	Opinião sobre a BNCC	BNCC e transformação da realidade	Avaliação das proposições da BNCC para sua prática pedagógica na escola do campo
Ponto de vista favorável	Importante para aprimorar a prática pedagógica. (P1-SR)	A formação com base na BNCC capacita o professor para nortear a ensino, com base em competências e habilidades para a sociedade como um todo. (P1-SR)	É um trabalho voltado para estabelecer diretrizes para o ensino, levando em consideração as particularidades de cada região, procura unificar os conteúdos de forma que em cada ano de ensino os conteúdos caminhem juntos em diversas localidades do país. (P1-SR)	As competências e habilidades caminham para a formação de um ser humano ativo, crítico e consciente da realidade em que está inserido. (P1-SR)	Muito importante (P1-SR)
	É de grande relevância as proposições da BNCC para desenvolvimento da nossa prática pedagógica. (P1-SM)	As compatibilidades desenvolvidas nessas questões da BNCC têm um papel muito importante dentro da nossa prática pedagógica , pois trabalhamos as habilidades e competências dos nossos alunos buscando sempre um trabalho que atenda às questões multidisciplinares. É importante ressaltar que essas ações são aplicadas a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. (P1-SM)	Sabemos que a BNCC trabalha a competência como mobilizações do conhecimento e dentro dessas questões têm que levar em questão as habilidades dos nossos alunos. (P1-SM)	Sabemos que a BNCC está voltada para o desenvolvimento das habilidades e competências dos nossos alunos, com isso, podemos entender e desenvolver a aprendizagem dos nossos alunos com mais eficiência dentro da sala de aula. (P1-SM)	Muito importante (P1-SM)

continua...

Ponto de vista favorável	Confesso que no início achei complicado e confuso, mas com o passar do tempo muitas dúvidas estão sendo sanadas. (P2-P)	Por se tratar de algo novo é claro que temos muitas lacunas, perguntas, e por mais que lemos e lemos existem muitos trechos que não entendemos. Ainda temos muito a conhecer sobre a BNCC. Essas informações nos dão suporte de como planejar, como compreender e executar nossos planos seguindo a BNCC.. (P2-P)	A proposta é muito boa, pois visa diminuir as desigualdades de aprendizagem existente no Brasil, onde apresenta habilidades e competências a serem desenvolvidas e alcançadas, visando garantir direitos iguais de aprendizagem para todos os alunos, tanto de escolas públicas quanto privadas, mas há muito a ser discutido, pois existem muitas dúvidas, muitas perguntas que não achamos repostas, principalmente as escolas situadas na zona rural que tem uma realidade diferente da cidade. (P2-P)	A BNCC vem dá ao aluno não só a questão de direito, mas de equidade ao conhecimento. (P2-P)	Muito importante (P2-P)
Ponto de vista contrário e meio termo	Impositiva com pouco espaço para reflexão e criação. (P1-BJL)	Suas propostas não favorecem o trabalho a partir das especificidades de cada escola, impõe a homogeneidade. (P1-BJL)	É excludente, pois ignora a modalidade de Educação do Campo e a EJA. (P1-BJL)	Vejo a BNCC como impositora, pois define as competências que julgam necessárias, obriga as escolas a referenciar. (P1-BJL)	Indiferente (P1-BJL)
	Não respondeu (P2-BJL)	Focada na prática e na participação dos alunos no desenvolvimento dos estudos, pesquisas de campo e trabalho coletivo. (P2-BJL)	Possibilita o professor planejar suas aulas a serem trabalhadas com os alunos parcialmente. Sem atenção ao multisseriado. (P2-BJL)	De forma parcial, pois precisamos de outros elementos para ajudar no planejamento dos planos de aulas. (P2-BJL)	Pouco importante (P2-BJL)

continua...

Ponto de vista contrário e meio termo	Focada na prática. e educação bancária. (P3-BJL)	Aperfeiçoando o professor para a redoma da sala de aula, não há como ser crítico e nem formar estudantes críticos. (P3-BJL)	Sem muito envolvimento com a educação do campo. (P3-BJL)	Sem perspectiva de transformação, me sinto desanimada com tanta cobrança. (P3-BJL)	Pouco importante (P3-BJL)
--	--	---	--	--	---------------------------

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

A análise dos resultados expostos no Quadro 3, obtidos por meio dos questionários de perguntas abertas, possibilitou observar a forte presença da epistemologia da prática como fator condicionante na formação continuada com fundamento na BNCC. Com a epistemologia da prática, a forma de orientação da formação continuada é no saber prático elaborado pelo professor que organiza seu trabalho com a construção da teoria sobre a prática docente por meio da ação-reflexão-ação, defendida por Schön (2000) e Tardif (2002), com a teoria do professor reflexivo.

No Quadro 3, é possível perceber a ênfase dada à prática pedagógica por 70% dos professores colaboradores da pesquisa. Essa lógica de que a prática solitária pode resolver todos os problemas vivenciados por estudantes e professores do campo é um pensamento ingênuo, o qual se contrapõe à visão de formação no movimento da dialética. É notório que “a prática, ou seja, a atividade intencional humana é, com certeza muito importante, pois é ela quem determina a consciência, porém a transformação da realidade advém de um momento dialético que envolve teoria e prática” (SILVA; CURADO, 2019, p. 60). Em seus estudos, Cheptulin (1982) sinaliza que:

a consciência é, por natureza, ideal, ela é o reflexo, a fotografia, a cópia da realidade existente e a representação, repousando sobre esse reflexo (sob a forma de um sistema de imagens ideais e de relações), da realidade futura, que atualmente ainda não existe. (CHEPTULIN, 1982, p. 104).

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

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

Em análise do Quadro 3, não foi possível encontrar nas exposições dos professores apontamentos para o desenvolvimento do trabalho intelectual docente nas formações fundamentadas pela BNCC, bem como a criticidade sobre a real situação vivida por estudantes, docentes e comunidade. Isso porque essa criticidade precisa estar ancorada na construção histórica dos conhecimentos científicos construídos ao longo dos anos, fundamentados em pesquisas acadêmicas e nas lutas e resistências dos movimentos sociais contra projetos de sociedade excludentes e opressores.

Não temos dúvida que a educação tem a incumbência de preparar seus estudantes para, com competência crítica, inserirem-se no âmbito do trabalho. Ao pensar na educação da classe trabalhadora, a contradição é a preparação centrada no tecnicismo, na meritocracia, no estímulo à competição, na resiliência, na fragmentação científica que reduz a educação à formação de competência, dado o “empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (MARTINS, 2004, p. 53).

Neste sentido, seria uma alternativa viável a implementação da BNCC para a Educação do Campo? Aos estudantes do campo, qual seria a adaptação necessária ao enfrentamento de situações adversas? Aceitar a oferta de educação desvinculada de sua realidade cultural, geográfica e econômica? Estabelecer como coerente o descontrole do uso de agrotóxicos de modo a agredir e condenar a natureza? Receber educação bancária sem interrogar o latifúndio? De acordo com a autora,

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo a este recorte, os resultados da pesquisa para serem apresentados neste artigo foram voltados para compreender o foco dado para formação de professores do campo nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sítio do Mato, tendo em vista as contradições da BNCC. No que diz respeito às formações vivenciadas pelos professores do campo, em suas declarações foram evidenciados os seguintes aspectos: a) apresentaram foco na epistemologia da prática pedagógica, condicionada a problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, troca de conhecimentos, relatos de experiências exitosas e compartilhamento de angústias; b) formação concentrada nos conhecimentos essenciais: português e matemática (leitura, escrita e cálculo) com preparação para as avaliações externas; e c) carência de formação continuada específica para a Educação do Campo.

Em relação às formações continuadas e às prescrições da Base Nacional Comum Curricular, de acordo a visão de 70% dos professores, são importantes para aprimorar e desenvolver a prática, trabalhar com conteúdos padronizados, ou seja, fortalecer a centralidade na epistemologia da prática acrescida do desafio da resiliência e adaptação docente. No entanto, 30% dos professores do campo que participaram da pesquisa avaliaram as prescrições da BNCC para a formação continuada como impositiva, educação bancária, sem espaço para reflexão, excludente, sem respeito à heterogeneidade das classes multisseriadas.

Encontramos nestas declarações contradições acerca das quais a Educação do Campo tem posicionamento contrário. Como superação, é proposta uma nova direção para reverter a imposição de uma educação bancária; para isso é necessário estudo e pesquisa sobre a Educação do Campo, uma educação dialógica, com propostas construídas com os povos do campo, com os coletivos e com as academias. Para a carência de reflexão, sem percepção dos problemas sociais, é necessário pensar a educação por meio do debate, da pesquisa e dos enfrentamentos à ideologia excludente da sociedade capitalista, bem como a luta pela construção de um projeto de educação livre de alienação e com consciência socioambiental. Acerca da centralidade na epistemologia da prática, apontamos a *práxis* com a valorização dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo e a unidade teoria e prática.

Artigo recebido em: 31/01/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

CONTINUING TRAINING OF RURAL TEACHERS: A REFLECTION ON THE CONTRADICTIONS OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC)

ABSTRACT: The continuing education of rural teachers is considered essential for the construction of the identity of being a teacher and for the construction of an education proposal aimed at peasant development. This formative space, which takes place both in service, in the school space, and outside it, in universities, institutes and social movements, is considered as a territory of dispute and power. In an effort to understand, we discussed continuing education and its

relationship between theory and practice in the resolutions and prescriptions of the National Common Curricular Base (BNCC) in the light of the category of analysis “contradiction”, of the dialectical materialism method. Finally, regarding the centrality in the epistemology of practice marked by rural education, we point to praxis with the appreciation of the knowledge built by humanity and the unity of theory and practice. For this, we used a literature review, document analysis and data collected through questionnaires with education secretaries and field teachers in the municipalities surveyed. The results point to formations focused on the epistemology of pedagogical practice, conditioned to problems that arise in the daily life of the classroom, Exchange of knowledge, reposts of successful experiences and sharing of anxieties; training focused on essential knowledge: Portuguese and mathematics (Reading, writing and calculation) with preparation for external assessments and) lack of specific continuing training for Rural Education. Finally, regarding the centrality in the epistemology of practice marked by rural education, we point to práxis with the knowlwdgw built by humanity and the unity of theory and practice.

KEYWORDS: Rural Education. Continuing Training. Practice and Praxis.

FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS DEL CAMPO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS CONTRADICCIONES DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR (BNCC)

RESUMEN: La formación continua de los docentes rurales se considera fundamental para la construcción de la identidad del ser docente y para la construcción de una propuesta educativa orientada al desarrollo campesino. Este espacio formativo, que se desarrolla tanto en el servicio, en el espacio escolar, como fuera de él, en universidades, institutos y movimientos sociales, es considerado como un territorio de disputa y poder. En un esfuerzo por comprender, discutimos la educación permanente y su relación entre teoría y práctica en las resoluciones y prescripciones de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) a la luz de la categoría de análisis “contradicción”, del método del materialismo dialéctico. Para ello, se utilizó una revisión bibliográfica, análisis de documentos y datos recolectados a través de cuestionarios con secretarios de educación y docentes de campo en los municipios encuestados. Los resultados apuntan a formaciones enfocadas en la epistemología de la práctica pedagógica, condicionadas a problemas que se presentan en el cotidiano del aula, inetrncmbio de saberes, relatos de experiencias exitosas y compartir angustias; formación enfocada en conocimientos esenciales: portugués y matemáticas (lectura, escritura y cálculo) con preparación para evaluaciones externas y) falta de formación continua específica para la Educación Rural. Finalmente, em cuanto a la centralidade em la epistemología de la práctica marcada por la educación rural, apuntamos a la práxis con la valoración del saber construído por la humanidad y la unñidad de teoría y práctica.

PALABRAS CLAVE: Educación del Campo. Formación Continua. Práctica y Praxis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. M. I. Desafios e perspectivas na Formação de educadores: Reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo Desenvolvido na FAE/UFMG. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. B. M. **Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 369-388.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo.** 5. Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 27.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/ 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. – Brasília. 2017.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DED EZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/135951rcp002-19/file>. Acesso em 5 de maio de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, e 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dadosabertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: SECAD, 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 maio 2020.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: Categoria e Leis da Dialética.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências.

In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARTINS, L. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS, A. R. dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região Nordeste (2013-2020). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 196-228, Edição Especial, 2020.

SANTOS, A. R. dos.; SOUZA, M. A. de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In*: BASSO, J. D.; NETO, J. L. dos S.; BEZERRA, M. C. dos S. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 22.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista Perspectiva**, v. 26, n. 01, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SILVA, L. R.; SANTOS, A. R. dos.; SOUZA, D. A. Os desafios do ensino remoto na educação do campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 40-65, 2020. DOI: 10.22481/poliges.v1i1.8263.

SILVA, C. B. **Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2021.

SILVA, C. B. da; SANTOS, A. R. dos.

SÍTIO DO MATO. **Lei Municipal nº 243, de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sítio do Mato, em consonância com a Lei 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes:** formação profissional. Petrólis (RJ): Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA: Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos sociais e Educação do Campo e Cidade - Gepemdecc. Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa.

Orcid: <https://orcid.org/000-0002-9307-0707>

E-mail: silvaclaudia64@yahoo.com

ARLETE RAMOS DOS SANTOS: Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais; doutorado e mestrado em Educação pela UFMG; Profa. Titular da Uesb; Profa. do Programa de Pós-graduação em Educação da UESB e da UESC; coordenadora da Rede Latino-americana de Educação do Campo e Movimentos sociais; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos sociais e Educação do Campo e Cidade - Gepemdecc.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

E-mail: arlerp@hotmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).