

O planejamento e a gestão escolar da Educação do Campo nos municípios baianos atendidos pelo programa Formacampo

The planning and school management of Rural Education in the Bahian municipalities served by the Formacampo program

La planificación y gestión escolar de la Educación Rural en los municipios bahianos atendidos por el programa Formacampo

Silvano da Conceição¹

<https://orcid.org/0000-0002-3577-2268>

Vilma Áurea Rodrigues²

<https://orcid.org/0000-0003-0141-9308>

Arlete Ramos dos Santos³

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

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia – Brasil. E-mail: sconceicao@uesc.br.

² Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, Bahia – Brasil. E-mail: vilmaaurea@gmail.com.

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia – Brasil. E-mail: arlerp@hotmail.com.

Resumo

O artigo tem por finalidade analisar o planejamento e a gestão escolar em municípios baianos atendidos pelo Programa Formação de Educadores do Campo. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou questionário semiestruturado aplicado via Google Forms a 17.205 docentes de escolas do campo, oriundos de 260 municípios distribuídos pelos 27 Territórios de Identidade da Bahia. Os resultados indicam fragilidades na Educação do Campo, pois parcela expressiva dos docentes não planeja suas práticas conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Além disso, em alguns municípios, a gestão escolar limita-se a funções administrativas, sem efetiva participação na organização pedagógica e no fomento de processos democráticos de decisão.

Palavras-chave: Educação do Campo. Gestão escolar. Formacampo. Políticas Educacionais.

Abstract

This article aims to analyze school planning and management in municipalities of Bahia served by the Rural Educators Training Program. The qualitative research employed a semi-structured questionnaire, administered via Google Forms, to 17,205 rural school teachers from 260 municipalities across the 27 Identity Territories of Bahia. The findings reveal weaknesses in rural education, as a significant proportion of teachers do not plan their practices in accordance with the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools. Furthermore, in some municipalities, school management is restricted to administrative functions, lacking effective involvement in pedagogical organization and in fostering democratic decision-making processes.

Keywords: Rural Education. School Management. Formacampo. Educational Policies.



Resumen

El artículo analiza la planificación y la gestión escolar en municipios de Bahía atendidos por el Programa de Formación de Educadores del Campo. La investigación, de carácter cualitativo, utilizó un cuestionario semiestructurado aplicado mediante Google Forms a 17.205 docentes de escuelas rurales, provenientes de 260 municipios distribuidos en los 27 Territorios de Identidad de Bahía. Los resultados evidencian debilidades en la Educación Rural, dado que una proporción significativa de los docentes no planifica sus prácticas conforme a las Directrices Operativas para la Educación Básica en Escuelas Rurales. Asimismo, en algunos municipios, la gestión escolar se reduce a funciones administrativas, sin una participación efectiva en la organización pedagógica ni en el fomento de procesos democráticos de toma de decisiones.

Palabras clave: Educación Rural. Gestión escolar. Formacampo. Políticas educacionales.

1 Notas introdutórias

O Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo¹ oportunizou, durante o ano de 2023, a formação de 17.189 cursistas em 260 municípios baianos, oriundos dos 27 Territórios de Identidade (TI): Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jequiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador e Costa do Descobrimento.

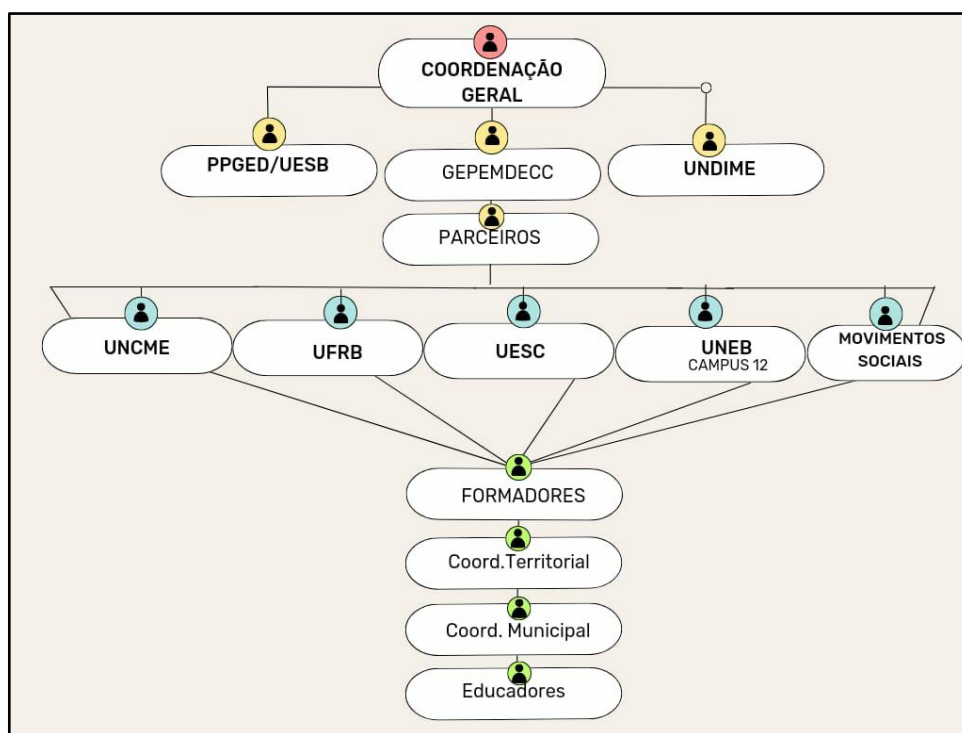
Durante as suas atividades em 2023, contou com 37 coordenadores territoriais², graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores. Além desses, o programa conta ainda com 226 coordenadores municipais, que mobilizam nos municípios a agenda do programa, a coordenação geral do programa e bolsistas da iniciação científica das Universidades parceiras: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB, campus 12). Por fim, o programa conta ainda com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

¹ Trata-se de um Programa Permanente de Extensão Universitária com sede na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que iniciou suas atividades em 2021.

² Todos os coordenadores territoriais são membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC. Para saber mais, acesse: <http://www2.uesb.br/gepemdecc/>

Em 2023, o programa contou com encontros formativos síncronos e assíncronos, com carga horária de 80 horas e certificação emitida pela Pró-Reitoria de Extensão da UESB. Os encontros foram transmitidos ao vivo pela TV UNDIME e pelo canal do GEPEMDECC. Após as *lives*, os cursistas realizavam atividades referentes aos temas e, por meio de endereço eletrônico próprio do programa, retornavam as atividades, que eram lidas, analisadas e devolvidas pelos coordenadores territoriais aos cursistas. Faz parte das responsabilidades da coordenação territorial reunir-se com a coordenação municipal constantemente, via Google Meet, para alinhamentos de agenda ou busca ativa de municípios que, no decorrer do programa, ficam inativos, sem produção.

Figura 1 – Organograma do Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo.



Fonte: Elaboração própria.

Em suma, o Formacampo possui uma estrutura composta por pesquisadores e pesquisadoras que estudam a temática da Educação do Campo, na especialização em Educação do Campo (UNEB), no mestrado em Educação do Campo (UFRB), no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC/PPGED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Professores

pesquisadores doutores da UESC e o coletivo dos Movimentos Sociais, que, desde 1970, tem sido forte influência nas conquistas dos povos camponeses (Gohn, 2011).

O presente artigo objetiva analisar o processo em que se insere o planejamento e a gestão escolar no contexto da escola camponesa nos municípios baianos atendidos pelo Formacampo, visto que é a partir da gestão organizada e dos modos em que o planejamento é pensado e sistematizado que se constitui o processo da educação escolar. Ao falar sobre estes pontos, é imprescindível que debruçemos, *a priori*, nos conceitos de democracia e descentralização da gestão escolar. Estes conceitos têm se mostrado na contemporaneidade como valores fundamentais nas políticas públicas de fomento à Educação do Campo, tanto nas reflexões levantadas nas universidades, como nos meios governamentais, com as propostas de políticas setoriais. A democracia, então, configura-se como essencial na defesa do respeito e reconhecimento das individualidades, trazendo em seu conceito a ideia de transformação e crença no homem, como afirma Freire (2007): “[...] a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem” (p. 104). Contudo, vale ressaltar como os processos democráticos, muitas vezes, apresentam-se no cenário capitalista da atualidade:

Nesse sentido, a participação individual não garante uma democracia plena, mas, apenas, pequenas conquistas, pois, à medida que aumenta o número de atores envolvidos na política, os grupos mais vulneráveis socialmente e as minorias não conseguem que seus interesses sejam representados no sistema político com a mesma facilidade dos setores capitalistas [...] (Santos, 2013, p. 26).

Logo, as ações de lutas de classe pautadas na discussão da Educação do Campo perpassam por discussões muito mais intensas de que podemos imaginar. A descentralização da educação e da gestão escolar virou um princípio e pauta na agenda pública brasileira durante toda a década de 1990.

Na educação, a descentralização como forma de democratização começou a ser utilizada a partir da década de 1980, propondo a ampliação das oportunidades educacionais, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, e a gestão da educação em vez de administração, tendo como objetivo, melhorar a produtividade. Na década de 1990, o foco mudou para busca de qualidade e da modernização da gestão [...] (Santos, 2013 p. 17).

Neste período, a insatisfação com o centralismo burocrático e hegemônico convergiu para a movimentação e busca de novos modelos e políticas públicas mais flexíveis, descentralizadas, autônomas e participativas. A necessidade de uma gestão eficiente, produtiva, equitativa e de melhor qualidade se fez presente, e este princípio produziu alterações importantes no quadro da distribuição de poderes entre os entes federados (municipal, estadual e federal), do ponto de vista da educação, atribuindo a cada um deles responsabilidades nos níveis de ensino e percentual de recursos provenientes de impostos que devem ser aplicados à educação (artigos 211 e 212, da Constituição Federal), evidenciando os municípios em todas essas determinações (Brasil, 1988).

A partir desses ideais educativos, forjados no Brasil nos últimos anos, nos quais se inserem as instâncias municipais na perspectiva da descentralização do poder, verifica-se, de fato, uma evolução no que se refere à autonomia econômica e à destinação de recursos a partir de deliberações locais. Por outro lado, percebe-se que a gestão dos sistemas e das unidades escolares, bem como o próprio processo de ensino, ainda são, em sua maioria, inspirados nos pressupostos político-ideológicos³ que sustentaram tais reformas e orientaram as medidas adotadas para sua implementação. No caso das escolas do campo, tais ações, postas de forma hegemônica, reforçam a alienação e a subordinação da classe trabalhadora ao sistema capitalista (Marx, 2002).

O cerne da crítica à educação ofertada nas escolas do campo, parte do princípio de que, ao reproduzir currículos pensados a partir de ideologias urbanas e capitalistas, ignora a sensibilidade do aluno campestino, impondo a ele uma concepção de trabalho produtivo, do qual os únicos beneficiados são as classes dominantes que precisam manter o proletariado sob controle para se manter do poder (Silva, 2005). Em contrapartida, a modalidade da Educação do Campo vem em oposição a este modelo, porque sua visão é contra-hegemônica, cujo protagonismo de criação e produção é da população campestina. Nomeia, portanto, “um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das

³ A construção do novo modelo teve o respaldo dos organismos internacionais (BIRD, Banco Mundial, CEPAL, UNESCO), os quais, por meio de documentos elaborados (declarações e relatórios) e de convenções e conferências mundiais, vêm influenciando a formulação das políticas no campo da gestão das instituições educacionais. Isso é devido, sobretudo, às forças econômicas que, operando supra e transnacionalmente, rompem com as fronteiras nacionais, gerando o enfraquecimento do poder decisório dos Estados nacionais (Dale, 2004, p. 41).

comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259). Fato que, inclusive, a Constituição Federal (CF) de 1988 destacou:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

A LDB (1996) ratificou, em seu artigo 3º, esses mesmos princípios e, em seu art. 12, item IV, atribuiu à gestão a responsabilidade de “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”. Daí questionamos: se não há participação da gestão no planejamento, como velar pelo seu cumprimento? São proposições que precisam ser cumpridas porque reforçam a garantia do estudante ao ensino de qualidade, pensado pelo coletivo e inserido nos contextos de produção do saber. A gestão democrática fortalece a oposição às práticas hegemônicas e segregadoras, possibilitando aos diversos, que compõem a educação, serem vistos e respeitados dentro de suas particularidades.

Assim, ao instituir o princípio constitucional da gestão democrática, a LDB delegou aos estados e municípios a decisão da escolha dos dirigentes. Sobre esse tema, o Projeto de Lei nº 2.556 de 2023⁴ estabeleceu as diretrizes e parâmetros para a gestão democrática na Educação Básica no Brasil, não deixando escolha aos municípios a não ser implantar a gestão democrática, uma vez que condiciona, em seu art. 11º, o repasse de recursos de complementação da União ao cumprimento da lei supracitada⁵.

⁴ Documento na íntegra: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157395> e <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=9359135&disposition=inline#:~:text=A%20gest%C3%A3o%20democr%C3%A1tica%20abrange%20necessariamente.pol%C3%ADticas%20educacionais%20e%20projetos%20pedag%C3%B3gicos>. Acesso em: 10 out. 2025.

⁵ Lei nº 14.113/2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 11 out. 2025.

Pela análise desse artigo entendemos que a gestão democrática está além da escolha da gestão, por meio da eleição, para garantir a democratização no processo educativo, mas é necessário destacar que este passo corrobora com o desenvolvimento de uma educação de qualidade social com e para todos, na qual a escuta e participação dos diversos é preponderante na elaboração de planejamentos, projetos e diretrizes que orientam a educação.

Em 2007, o MEC e o FNDE instituíram o Plano de Ações Articuladas (PAR)⁶, cujo objetivo era oferecer instrumentos de diagnóstico e de planejamento de políticas educacionais feitos para estruturar e gerenciar metas visando a construção de um sistema nacional de ensino de qualidade. Tratava-se de uma estratégia iniciada pelo Plano de Metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação”, fundamentado no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE).

O PAR oportunizou aos municípios acessar ações planejadas para resolver os problemas identificados no diagnóstico, garantindo melhorias nas condições escolares e no IDEB. Entre as dimensões do PAR, destacamos a gestão educacional, que se encontra na abordagem de gestão democrática: “... articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino. Essa área do PAR, que foi instituída por meio do decreto nº 6.094 de 24 de abril do ano de 2007, apresenta uma relação direta entre gestão democrática e desenvolvimento dos sistemas de ensino no âmbito municipal” (Batista, 2018, p. 4).

Nessa condição, faz-se necessário compreender o desenvolvimento dos sistemas de ensino campesino e, principalmente, o “papel central na determinação dos passos da educação escolar” (Conti, Riscal e Santos, 2015, p. 97), o que significa, entre outras situações, discutir as finalidades da escola do campo, da gestão e do planejamento. É importante pontuar que, neste trabalho, entendemos planejamento na perspectiva de Azanha (1993), Aurduini (1975) e Libânio (2001).

⁶ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é um importante instrumento para a gestão educacional. Ele é dividido em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e de profissionais de apoio escolar; práticas pedagógicas; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31925-plano-de-acoes-articuladas#:~:text=O%20Plano%20de%20A%C3%A7%C3%B5es%20Articuladas%20%C3%A9%20um%20importante%20instrumento%20de,infraestrutura%20f%C3%ADsica%20e%20recursos%20pedag%C3%B3gicos.> Acesso em: 20 out. 2025.

O significado do termo planejamento é muito ambíguo, mas no seu trivial compreende a ideia de que sem um mínimo de conhecimentos das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação (Azanha, 1993, p. 70).

Ademais, pelas palavras emprestadas de Menegola e Sant’Anna (2010, p. 19), “planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir.” Assim, “não basta que exista uma educação para que o povo tenha o seu destino garantido. É preciso determinar o teor educacional para que se saiba em que direção está caminhando ou deixando de caminhar uma nação” (Arduini, 1975, p. 117). Para Libâneo (2004, p. 221), o planejamento “é uma tarefa que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

Ainda sob a ótica de Libâneo, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (2007, p. 324). Refletir, então, o planejamento e a gestão incide redefinir sua função e sua forma de desenvolvimento e de organização na perspectiva do planejamento participativo e democrático.

O planejamento escolar é uma ação que antecede o trabalho pedagógico, ferramenta indispensável para que a instituição de ensino e os professores possam atingir os seus objetivos. É um instrumento, um meio pelo qual o professor consegue se organizar melhor e desenvolver com mais eficácia o seu trabalho, ele deve ser visto como um guia que irá facilitar a vida do professor (Santos *et al.*, 2019, p. 5450).

O que se pode observar é que a educação do campo não se difere das demais modalidades no que se refere à necessidade de possuir um planejamento e uma gestão escolar. Tal afirmativa se deve ao fato de que a LDB (1996) diz que as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática, e a democracia engloba, por exemplo, planejamento com a participação da comunidade escolar.

Em seu artigo 9º, a LDB estabelece que uma das responsabilidades da União, estados e municípios é a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Estadual de Educação e do Plano Municipal de Educação, respectivamente, ao constituírem seus sistemas de ensino (art. 10 e 11). Os estabelecimentos de ensino, por sua vez, têm como uma de suas responsabilidades “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (art. 12), sendo atribuídas aos docentes, entre outras funções, “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (art. 13).

Por esse ângulo, a gestão e o planejamento, no contexto escolar campesino, podem se contrapor aos modelos hegemônicos e burocratizados de planejamento que se afirmam na fragmentação do trabalho e divisão da ação educativa, para dar lugar a uma gestão democrática, na qual o planejamento é feito com a ativa participação dos sujeitos do campo, respeitando suas culturas, especificidades e modos de vida. Nessa esteira, o planejamento assume o lugar de produtor do trabalho coletivo na educação, em seus diferentes aspectos, que se integram e se articulam por meio do planejamento participativo.

Dentro da proposta da Educação do Campo é necessário a valoração e respeito a vida humana, assim sendo, temas como terra, produção de alimentos saudáveis e relações de respeito à natureza são postos no planejamento escolar como educação ambiental e/ou agroecologia, temas que são opostos ao agronegócio, ao trabalho destrutivo, a exploração entre gerações, entre homens e mulheres e entre etnias (Santos *et al.*, 2023, p. 66).

Nesse sentido, os responsáveis pela Educação do Campo, do ponto de vista do planejamento e da gestão escolar, precisam atentar-se às leis, podendo gerir e planejar numa perspectiva contra-hegemônica, contrariando o projeto neoliberal de subordinação dos sujeitos do campo ao ensino urbano. Por essa razão é importante nos atentarmos à maneira como vem se constituindo o planejamento e a gestão escolar no contexto das escolas campesinas nos Territórios de Identidade da Bahia.

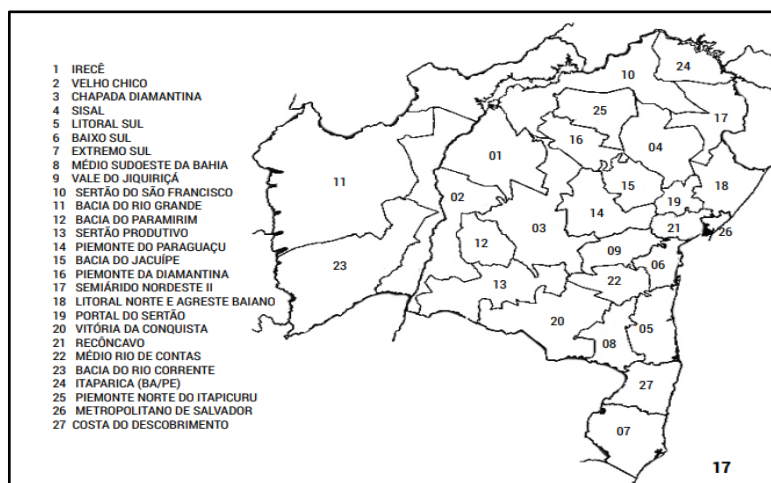
Como diz Rafael Echeverri (2009, p. 28), a identidade é a “expressão de traços diferenciadores e distintivos da população pertencente a um espaço o que a converte no espírito essencial, básico e estruturante do território”. Nesse caso, os Territórios de Identidade da Bahia foram pensados como balizadores de políticas públicas assertivas no fomento ao desenvolvimento territorial.

De acordo com Conceição (2016), o Programa Territórios de Identidade - específico do governo do estado da Bahia -, instituído pelo Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, tinha por objetivo elaborar estratégias de desenvolvimento territorial sustentável que contemplassem:

1) a integração e compatibilização de políticas públicas com base no planejamento territorial; 2) a ampliação dos mecanismos de participação social na gestão das políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos territórios; 3) a valorização das diversidades social, cultural, econômica e geográfica das populações (Conceição, 2016, p. 23)

Trata-se, portanto, da identificação de prioridades temáticas definidas a partir da realidade local que possibilitasse o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões. Nesse sentido, os TI's representariam as especificidades, ou vocação, de cada região, com uma metodologia que se baseasse no sentimento de pertencimento, no qual as comunidades, por meio de suas representações, foram convidadas a opinar (Conceição, 2016). Justamente por esses fatores, cada TI agrupa uma quantidade diferente de municípios nos seus vinte e sete territórios reconhecidos pelo governo baiano.

Figura 2 – Divisão do estado da Bahia em Territórios de Identidade da Bahia.



Fonte: <https://portaldabahiacontemporanea.com.br/artigos/economia>.

Essa organização política do estado da Bahia possui uma Rede de Apoio, denominada Coordenação Estadual dos Territórios de Identidade da Bahia (CET)⁷, que, de forma organizada, apresenta-se como um espaço político de representações dos Territórios e de seus Colegiados, na defesa do diálogo entre os territórios e várias instituições públicas.

Diante do exposto e das ações fomentadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) e pelos programas de formação de gestores e docentes, a exemplo do Programa de Formação de Educadores do Campo (Formacampo), explicitado a seguir, urge a necessidade de analisar o processo em que se inserem o planejamento e a gestão escolar no contexto da escola campestre na Bahia. Isso porque entendemos que, numa concepção oposta ao modelo de controle usado pelas elites dominantes, a Educação do Campo tende a se libertar das amarras capitalistas ao mesmo tempo em que o sujeito que conhece cria, no processo de conhecimento, a realidade.

A classe média baixa, o pequeno fabricante, o comerciante, o artesão, o camponês, todas elas lutam contra a burguesia para salvar da extinção sua existência enquanto frações da classe média. Portanto eles não são revolucionários, mas conservadores [...]. Caso eles sejam revolucionários, eles o são apenas em vista de sua transferência iminente para o proletariado, [...] eles abandonam sua própria posição para se colocar na do proletariado (Marx; Engels, 1848, p. 494).

Neste sentido, pelas premissas destacadas no fragmento anterior, podemos compreender que a educação parte de um projeto (neo)liberal de controle usada pelos detentores do poder. Por isso, aceitar ideias impostas pela escola à classe trabalhadora (Marx denominava classe proletária) origina uma falsa consciência da realidade, que busca, por um lado, mascarar as reais demandas do proletariado e, por outro, fazer que as massas aceitem passivamente a subordinação ante as estruturas de dominação. Neste aspecto, a gestão escolar e o planejamento, em consonância com o que a classe trabalhadora demanda, podem significar conquista de autonomia e liberdade de pensamento.

⁷ A CET é formada por representantes dos colegiados territoriais, por entidades da sociedade civil organizada e instituições públicas. Seu objetivo é articular as ações de apoio ao processo de organização, planejamento e gestão dos Territórios de Identidade da Bahia, além de promover debates e negociações para ampliar o processo de articulação de políticas públicas (Perafán; Oliveira, 2013, p. 18).

2 Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa e teve como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado preenchido por 17.205 cursistas (via Google forms) no ato da inscrição ao Formacampo⁸, distribuídos pelos 260 municípios que aderiram ao programa. Cabe destacar que, dos inscritos, 17.189 efetivamente fizeram o curso⁹. Portanto, os sujeitos de pesquisa foram os docentes que exercem suas profissões na Educação do Campo. No estudo analisamos o processo em que se inserem o planejamento e a gestão escolar no contexto da escola campesina nos Territórios de Identidade da Bahia.

Atualmente, o Formacampo se consolidou como um programa de alta relevância nos municípios do interior da Bahia, uma vez que oferece formação continuada aos educadores do campo de forma organizada, garantindo a diminuição do distanciamento existente entre o que se propõe na escola e o que, de fato, é significativo para o estudante campesino, que é o reconhecimento e a valorização de sua produção e forma de existir.

Para a reflexão em torno dos dados, utilizamos a metodologia de análise descritiva, uma vez que procuramos descrever as principais tendências verificadas pelo agrupamento dos dados, após a tabulação, e problematizá-las tendo em vista as perspectivas que norteiam a Educação do Campo.

3 Formacampo: um novo olhar para os educadores e educadoras do campo

O Formacampo é um Programa de Extensão intitulado “Formação de Educadores do Campo”, realizado junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Proex/UESB), que toma como objeto a formação dos profissionais em atuação na educação básica que trabalham com alunos do campo na Bahia. Tal programa surgiu por conta dos resultados obtidos pela pesquisa “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas”¹⁰, que objetivava analisar as contribuições das políticas educacionais do PAR para a implementação da BNCC nas escolas do campo dos Territórios de Identidade,

⁸ Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303. Acesso em: 20 jul. 2025.

⁹ Em 2021, o Formacampo contou com a inscrição de 6.933 cursistas, oriundos de 146 municípios. Já em 2022, inscreveram-se 10.996 cursistas de 187 municípios da Bahia (Relatório Técnico do Formacampo de 2021 e 2022, respectivamente).

¹⁰ Aprovado pelo Comitê de Ética da UESB, sob o Parecer de nº 3.589.766 e CAAE 20028619.8.0000.0055.

localizados na área de abrangência da UESB. Segundo Santos (2023), esse estudo pontuou que 80% dos professores que atuam em escolas do campo não possuíam formação inicial nem continuada em Educação do Campo, daí a necessidade de um curso para a oferta dessa formação continuada, e, assim, surge o Formacampo.

O Formacampo, nesse processo de formação, foi o que deu possibilidade de fomentar o objeto de nossa pesquisa, qual seja, o planejamento e a gestão escolar no contexto da escola campesina nos TI's da Bahia. Em 2023, o programa foi desenvolvido em 260 municípios baianos, com mais de 17.200 cursistas participando das atividades propostas.

Vale ressaltar que utilizaremos os termos *educadores* e *educadoras* em alguns momentos, ao invés de *professores* e *professoras*, porque o Formacampo não se limita à formação de professores, mas fomenta ações teórico-metodológicas para gestores, coordenadores, secretários de educação, pessoas dos movimentos sociais, entre outros¹¹.

Numa visão pedagógica, podemos explicar os termos *educador* e *professor* sob a ótica de Paulo Freire (2019) e Rubem Alves (1994; 1980). O primeiro, ao refletir a questão, pontua uma divisão entre educação bancária e educação transformadora, onde, de um lado, temos o educador tradicional, técnico, sem nenhum tino vocacional e revolucionário; em contrapartida, apresenta-se o educador transformador, aquele que acredita na educação, no aluno, na humanidade e na revolução (Freire, 2019).

Para o educador tradicional/bancário de Freire, Alves (1994; 1980) confere o termo *professor* e para o docente vocacionado, transformador, ele confere o termo *educador*. Para o que nos interessa aqui, pontuar a formação para educadores e educadoras é positivo tanto pelas considerações de Freire e Alves, quanto pelo fato de que educação se faz também com os indivíduos que convivem com os estudantes para além da sala de aula.

Nas formações, conforme o site do Formacampo¹², observa-se que os cursistas do programa puderam pensar a Educação do Campo a partir de produções científicas sobre temáticas importantes para essa modalidade de ensino, além de levar para suas práxis metodologias que respeitam os sujeitos do campo dentro de suas especificidades, sobretudo do ponto de vista dialógico. O programa coaduna com as ideias de Caldart (2010), que

¹¹ Para a construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo orientada pelo Formacampo, necessitou-se de criação de comitês ou fóruns municipais. As representatividades postas nestes coletivos não se limitam à professores: representantes de pais, representantes de alunos, representantes do legislativo, representantes de associações, representantes de quilombolas etc.

¹² Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303. Acesso em: 22 jul. 2025.

acredita que a formação de docentes do campo na perspectiva de uma educação de qualidade precisa ser pensada como uma necessidade de transformação radical da função da escola, sobretudo do ponto de vista do proletariado.

Arroyo (2004) propõe um diálogo entre a diversidade de conhecimentos e os saberes dos sujeitos do campo para, então, produzir uma educação emancipadora. Cotejando essa reflexão com o Formacampo, notamos que o programa tem oportunizado às escolas campesinas esse diálogo, uma vez que as discussões e trocas suscitadas no âmbito das formações têm provocado, entre os cursistas, um movimento em direção a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo e a construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC).

Na perspectiva de ação do programa fica evidente que o planejamento e a gestão são complementares, uma vez que os dois produtos são e precisam ser forjados em ambientes democráticos, onde o coletivo faz uso de seu direito de voz na construção dos documentos supracitados, e essa postura valoriza os sujeitos do campo como produtores de vida e de conhecimento.

3.1 Educação do Campo no contexto dos territórios baianos

Ao pontuar os territórios baianos, é importante salientar que a organização político-territorial do Estado pode ser entendida como o resultado de um processo de descentralização em benefício da autonomia dos municípios, sobretudo da reestruturação capitalista que tensiona as decisões a nível local. Neste sentido, compreende-se que a formação dos territórios, como ação descentralizadora, pode assumir papel de cultura política local, opressora, que coloca a classe trabalhadora a serviço do capital e cada vez mais subalternizada.

No contexto da evolução histórica do município brasileiro, é possível identificar, de forma geral, pelo menos três grandes modelos de gestão do território adotados pelos governos locais. São modelos influenciados direta e indiretamente por variados fatores – reestruturação do capitalismo, aspectos socioculturais e políticos locais, centralização/descentralização do Estado, revolução científica e tecnológica, processo de minimização do Estado, redemocratização e inovações institucionais de 1988 – e orientados, muitas vezes, por agências internacionais como o Banco Mundial. São eles: o modelo gerencial, o ativismo democrático e o empreendedor (Fonseca, 2011, p. 61).

No campo das políticas educacionais, as relações de força, poder e disputa protagonizam as lutas pela educação. Por assim se constituir, Farias (2016, p. 190) afirma que a Educação do Campo vem se posicionando para “demarcar um território e que nessa condição encontra-se em permanente estágio de alerta, pois propõe uma educação que parte da realidade, que forja sujeitos capazes de compreender as relações estabelecidas na sociedade”. Tal postura se contrapõe a projetos neoliberais apresentados como políticas públicas de interesse universal, mas que são resultantes de propostas distintas (Oliveira, 2010).

Nesse contexto, segundo Raffestin, o território “se forma do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (aquele que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço” (1980, p. 128).

Assim, percebemos que os Territórios de Identidade da Bahia são espaços onde se projetaram trabalhos ou políticas educacionais; territórios estes que foram modificados, transformados pela ação do homem, por meio de construções de rodovias, estradas de ferro, entre outros, dando possibilidade de se constituir em territórios com notáveis particularidades inerentes à região.

Santos (1999) define território como “o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (1999, p. 08). Nesta esteira, o autor ainda afirma que:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999, p. 8).

Perceba que a Educação do Campo é posta como aquela que atende às necessidades dos sujeitos camponeses reconhecendo suas relações, produção de vida e de cultura (Caldart, 2012), ou seja, é um projeto que realça as questões sociais e identitárias dos povos do campo; portanto, território também pode ser entendido como materiais e imateriais:

[...] os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social, a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela intencionalidade. A construção do território material é resultado de uma relação de poder, que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia (Fernandes, 2005, p. 8).

Nessa ótica, então, com base nas falas emprestadas dos autores que nos ajudam a pensar a temática, podemos entender que, para conceituarmos território, não podemos dissociá-lo de questões que envolvam espaço, relações de poder, sistemas naturais, identidade, sentimento de pertença, o lugar da residência, o fundamento do trabalho, a ideologia, a construção social, as relações econômicas e culturais, questões ambientais e compreender, também, que esse território está em constante disputa.

De acordo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado da Bahia possui 564.760,429 km² de extensão e 417 municípios, com capital em Salvador. O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e da Coordenação Estadual de Territórios no estado da Bahia, ao perceber a necessidade de fomentar o desenvolvimento nas regiões e aproveitando-se de suas particularidades, estabeleceu a territorialidade como meio de organização e planejamento para que a tomada de decisões fosse projetada a partir das identidades territoriais, dialogadas e decididas entre o coletivo da sociedade civil e do poder público.

Feita essa explanação sobre os TI's da Bahia, passaremos agora a analisar os dados referente à quantidade de escolas que o estado possui, separadas por escolas urbanas e do campo, públicas e privadas, e pelos entes federativos.

Quadro 1 – Distribuição dos estabelecimentos de ensino urbanos e rurais, públicos e privados, segundo os entes federativos. Bahia, 2022¹³.

	Urbana		Rural	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Federal	30	-	4	-
Estadual	897	-	159	-
Municipal	4.776	-	7.345	-
Total Parcial	5.703	2.650	7.508	84
Total Geral	8.353		7.592	

Fonte: Elaboração própria, com base no QEdu¹⁴, 2022.

O que mais chama atenção no quadro é a quantidade de escolas do campo municipais ser superior à quantidade de escolas urbanas municipais, com porcentagens de 60,6% e 39,4%, respectivamente. Outro dado que não pode passar despercebido é que, não fosse a quantidade de escolas privadas no meio urbano, a quantidade de escolas do campo (juntando os entes federativos) também seria maior do que aquela notada para as escolas urbanas, em cerca de 24%.

Para que não tenhamos uma visão simplista do que esses números representam, em termos de desafios vivenciados pelas escolas do campo, são necessárias algumas considerações. Primeira, quando comparadas com as escolas urbanas, as escolas do campo possuem uma condição estrutural muito deficiente, com instalações impróprias ou precárias, número reduzido de salas de aula e dificuldades de comunicação (acesso à internet, telefone etc.). Nesta segunda consideração, destacamos a evasão escolar, que ocorre seja pela necessidade de uso da mão de obra dos jovens camponeses para o trabalho, seja pelo deslocamento dos jovens para os meios urbanos (êxodo rural). De acordo com Ianni (1977), podemos interpretar essa movimentação de jovens trabalhadores rurais para as cidades a partir de uma leitura, equivocada, de que na cidade tudo seria mais fácil e o dinheiro seria ganho em maior quantidade, o que resultaria em uma melhor qualidade de vida para as pessoas.

Em conformidade com o objeto proposto para este texto, o foco está na análise da quantidade de discentes da rede pública municipal, uma vez que usaremos parte dos dados do Formacampo, que é uma formação direcionada para educadores de escolas dos municípios

¹³ Os dados foram retirados do Qedu, obedecemos ao termo “rurais” que consta no site <https://qedu.org.br/uf/29-bahia>. Acesso em: 12 mar 2025.

¹⁴ O QEdu é um portal de dados educacionais, criado em 2012, que disponibiliza diversas informações sobre a Educação Básica brasileira. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/29-bahia>. Acesso em: 4 nov. 2023.

baianos em diferentes TI's. Segundo o QEdu, em 2022, o total de estudantes matriculados nas escolas públicas do estado Bahia somavam 2.992.689 e, destes, 2.256.727 eram de escolas municipais, representando 75,4% do total de matriculados. Desse total de estudantes matriculados em escolas municipais, notamos que 67% eram da zona urbana e 33% eram da zona rural.

Por conta da distribuição de matrículas discentes em escolas da rede pública municipal, notamos também uma maior concentração de docentes no atendimento desses mais de dois milhões e duzentos mil estudantes. No quadro a seguir apresentamos a distribuição da quantidade de docentes baianos na rede pública e na privada.

Quadro 2 – Distribuição de docentes nas escolas urbanas e rurais, públicas e privadas, segundo os entes federativos. Bahia, 2022¹⁵.

	Urbana		Rural	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Federal	1.489	-	168	-
Estadual	25.926	-	2.454	-
Municipal	48.299	-	34.490	-
Total Parcial	75.114	30.762	37.093	928
Total Geral	99.474		37.986	

Fonte: Elaboração própria, com base no QEdu, 2022.

A rede pública, urbana ou rural, emprega a maior quantidade de docentes, com destaque para a maior concentração destes nas escolas municipais. O percentual de docentes da rede urbana municipal é de 64% (48.299 docentes) de todos os docentes que trabalham na zona urbana. Os dados de docentes que atuam na rede municipal rural apontam para um percentual ainda maior, representando 93%. Esses dados se justificam porque, geralmente, cabe aos municípios uma atenção maior às creches, anos iniciais e anos finais.

Segundo dados do último Censo do MEC e INEP, divulgados pela UNDIME em 2022, com base nos dados do Censo Escolar 2022, nota-se que houve um aumento significativo no número de matrículas em quase todas as etapas de ensino, com números parecidos aos anteriores à pandemia de Covid-19.

¹⁵ Os dados foram retirados do Qedu, obedecemos ao termo “rurais” que consta no site <https://qedu.org.br/uf/29-bahia>. Acesso em: 11 set. 2025.

Foram registrados 47,4 milhões de estudantes, considerando toda a educação básica, em suas 178,3 mil escolas. De 2021 para 2022, são 714 mil alunos a mais (um incremento de 1,5%). As escolas privadas tiveram uma expansão de 10,6% nas matrículas [...] (Undime Bahia, 2023).

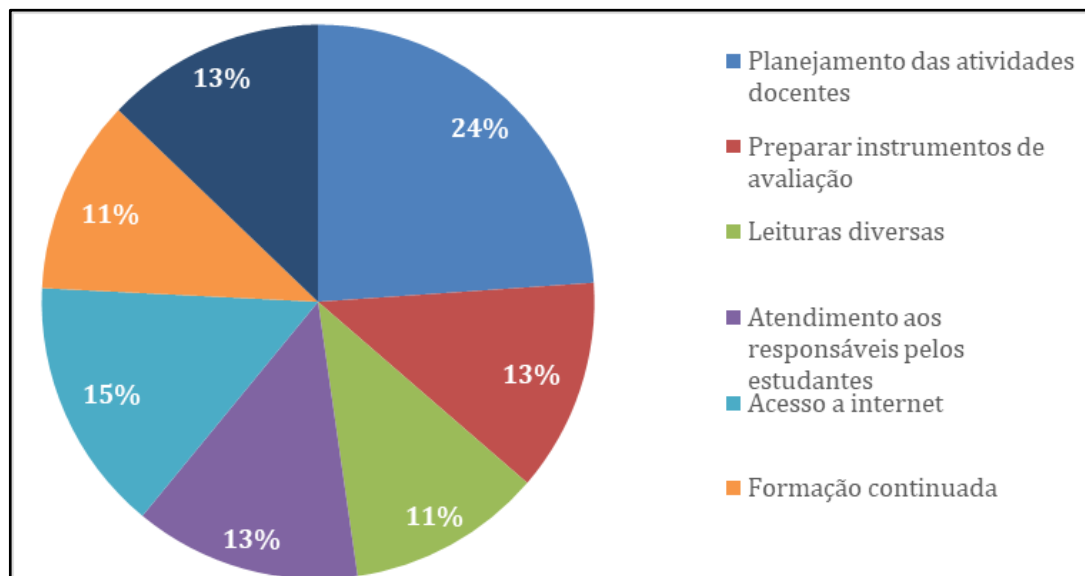
4 Planejamento e gestão escolar no contexto das escolas campesinas nos Territórios de Identidade da Bahia

A Bahia é o estado mais antigo do Brasil e o mais populoso da região Nordeste, sendo dividido em 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região (Bahia, 2018), no qual se encontram agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e seringueiros. Nesse cenário temos a Educação do Campo que, de acordo com Farias (2016, p. 192), possui “uma concepção de sociedade, de mundo e de escola, bem como compõe um território que agrega a identidade, a pertença, o trabalho e que resiste, ou seja, organizada em um território de resistência e em disputa”. A resistência se sustenta num modelo de escola participativa, construtiva, que se inspira em modelos contra-hegemônicos, cujo protagonismo é o sujeito camponês.

Para Souza (2017, p. 175), é fundamental que haja uma “transformação da escola existente em escola participativa e construtiva, onde os conteúdos ensinados sejam praticados nas relações diárias de trabalho dos estudantes”. Essa transformação se traduz em enfatizar os saberes dos povos do campo dentro dos currículos e planejamentos adotados.

Nesse sentido, o desenvolvimento da Educação do Campo depende da organização da gestão escolar e do planejamento dentro dos aspectos democráticos e dialógicos. Tal como já pontuado, o presente estudo analisou os dados a partir de 17.205 inscritos no Formacampo. Esse coletivo é composto de educadores e educadoras do campo dos Territórios de Identidade da Bahia.

Gráfico 1 – Porcentagem de educadores do campo que possuem tempo destinado ao planejamento, Formacampo, 2023.



Fonte: Elaboração própria. Dados do Formacampo, 2023.

Pelas palavras de Orso (2015, p. 267), “o planejamento é uma ação transitiva, que liga a realidade existente à realidade que se quer construir”. Em se tratando da Educação do Campo, a realidade que se quer construir se qualifica como contra-hegemônica e autônoma. Neste caso, percebe-se pela porcentagem do gráfico que apenas 24% dos respondentes possuem tempo destinado ao planejamento, ou seja, menos de um quarto dos docentes. Pode se dizer, portanto, que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se efetive o objetivo da Educação do Campo na maioria das escolas do campo dos Territórios da Bahia.

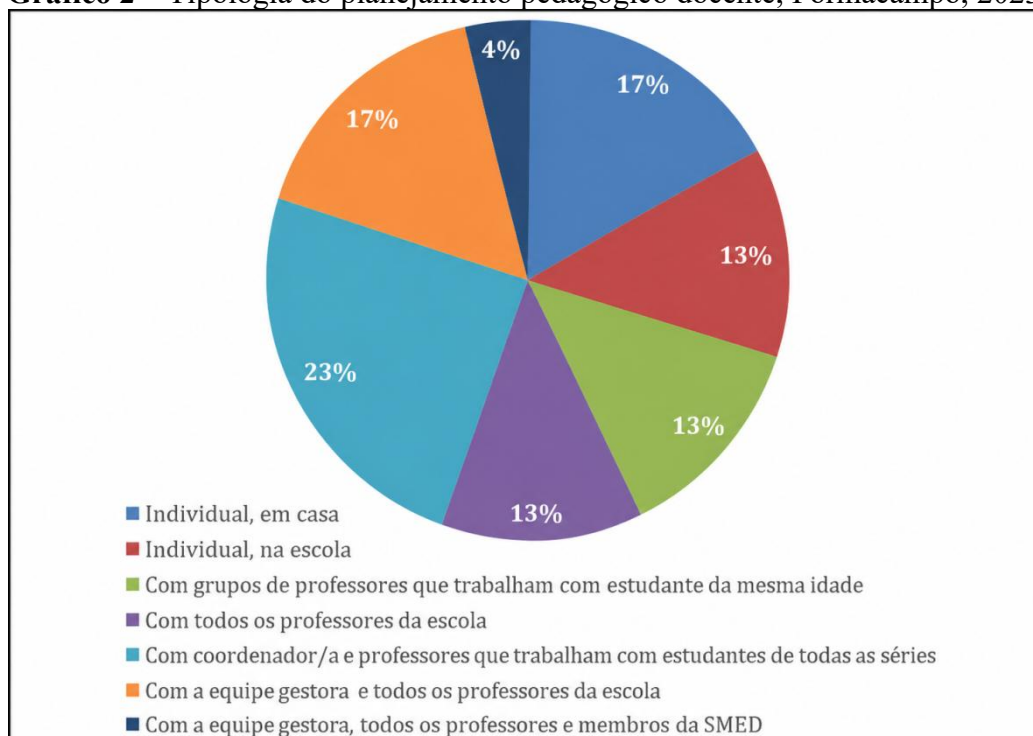
Esse percentual baixo de docentes com tempo para o planejamento das suas atividades vai na contramão da Lei nº 11.738/2008, Art. 1º, inciso 4: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” Ou seja, um terço dessa carga horária de trabalho total dos docentes deveria ser dedicada exclusivamente ao planejamento das aulas — lei que, nesse caso, não está sendo devidamente cumprida.

No caso específico da Educação do Campo, o planejamento configura um meio de reflexão contra-hegemônico capaz de estabelecer sentido para os estudantes do campo, ou seja, ele vem em oposição ao modelo imposto nos currículos predeterminados pelos sistemas ou redes de ensino que não separam essa modalidade de ensino da educação urbana. Portanto,

destinar tempo para que os docentes reflitam a prática e planejem conforme as necessidades dos estudantes é fundamental para o reconhecimento dos sujeitos do campo.

Nos gráficos a seguir apresentaremos alguns dados sobre o processo de planejamento entre os docentes que responderam que dedicam tempo para essa atividade.

Gráfico 2 – Tipologia do planejamento pedagógico docente, Formacampo, 2023.



Fonte: Dados do Formacampo, 2023.

A análise desse gráfico indica que predomina o planejamento realizado coletivamente: docentes de uma mesma série; docentes da escola; entre a coordenação e docentes; equipe gestora e docentes; equipe gestora e docentes da SEMED. Essas categorias somadas perfazem um percentual de 68% e, pelo fato de a educação render bons resultados quando pensada coletivamente, esse dado é um importante indicador. Porém, quando focamos no planejamento realizado pela e na escola, esse percentual recua para 30%, indicando que muito ainda precisa ser melhorado para que o planejamento possa se tornar uma atividade rotineira de cada escola. Não queremos retirar a importância do planejamento coletivo, pensado para além dos muros de cada escola, mas apenas reforçar que o planejamento na unidade tem maior potencial de identificação das demandas do público atendido pela escola e, conseqüentemente, maior capacidade de gestores e docentes desenharem estratégias visando a

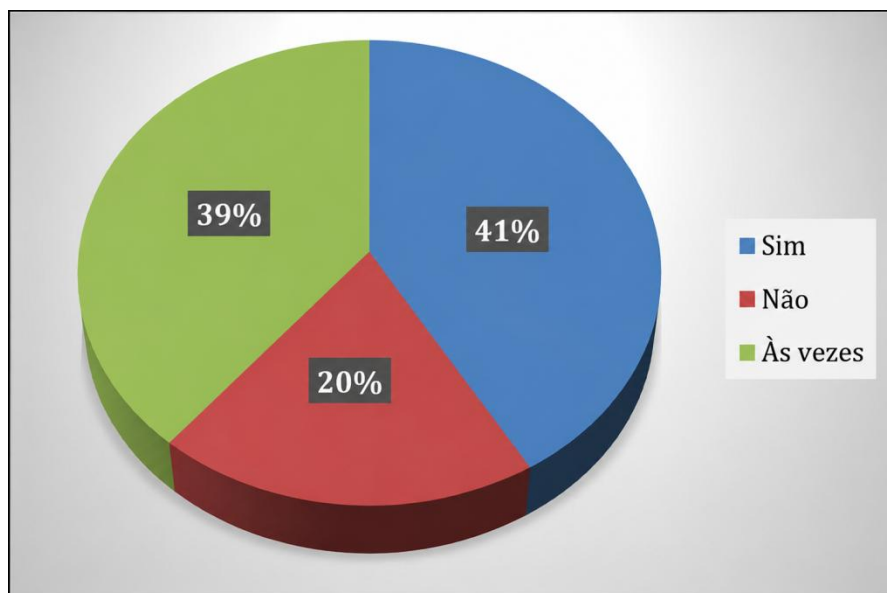
solução das demandas. Por fim, o gráfico aponta que 32% dos docentes realizam o planejamento de suas atividades de forma individual, e esse dado aponta dois cenários importantes, pois, planejando individualmente suas atividades, o docente, por um lado, amplia a possibilidade de atendimento das demandas de sua turma, mas, por outro, perde a chance de discutir e problematizar as questões que estão para além da sua turma.

Cabe destacar que os dados do Formacampo (2023) apontam que 47% dos docentes realizam o planejamento de suas atividades de forma semanal, com 39% a cada 15 dias e 14% realizando a cada 30 dias ou mais. Isso evidencia que a atividade de planejamento, no grupo de 24% (Gráfico 1), vem ocorrendo com uma boa frequência semanal na maior parte dos casos, ressalvando os 14% que ainda apresentam dificuldades para a realização dessa atividade num tempo menor. Esse último percentual é particularmente importante por compreendermos que o processo de ensino e aprendizagem seja dinâmico, e isso pode significar um ensino engessado, sem espaço para os aspectos socioculturais dos estudantes.

Outro aspecto importante que devemos nos atentar, quando analisamos o planejamento da Educação do Campo, é se as temáticas que interessam aos povos camponeses estão sendo levadas em consideração. Pelos percentuais apontados no gráfico a seguir identificamos que, em 20% dos planejamentos, os aspectos que envolvem a Educação do Campo não são considerados. Embora esse percentual pareça pequeno, devemos levar em consideração que, por um lado, um quarto dos docentes ainda tem dificuldade em compreender que seus planejamentos estão impactando negativamente a educação dos estudantes camponeses; por outro, ele representa a negação de direitos e cidadania a estudantes do campo.

Pode parecer que esse cenário melhora quando juntamos as respostas “sim” com “às vezes”, afinal, o percentual salta para 80%. Porém, a categoria “às vezes” guarda em seu interior tanto o “sim” quanto o “não”, dificultando uma real mensuração dos conteúdos de Educação do Campo que são levados em consideração no planejamento das atividades dos docentes.

Gráfico 3 – Os planejamentos realizados são organizados com base na Educação do Campo? Formacampo, 2023.



Fonte: Dados do Formacampo, 2023.

Portanto, no geral, menos de 50% dos docentes das escolas inscritas realizam a organização dos seus planejamentos voltados para a estrutura da própria Educação do Campo, embora 81% dos respondentes afirmem ter acesso a material pedagógico para realizar o planejamento das suas atividades (Formacampo, 2023).

Na ótica de Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 61-62):

[...] planejar é um ato participativo e comunitário, e não simplesmente uma ação individualista ou de um grupo fechado no seu restrito existencial ou profissional. O planejar individualista é um ato condicionante do pensar, do prever, do decidir e do fazer; ele é delimitador e reduz o campo de ideias, diminuindo a possibilidade de revolução e transformação da realidade. Ele será o resultado de uma visão limitada que pode se opor e contrariar ideias mais abrangentes e significativas.

Como afirmam os autores, o planejamento não deve ser individual ou fechado a um grupo específico: é necessário que todos os envolvidos participem, pois toda ação projetada impactará de uma forma ou de outra toda a comunidade escolar. Desta forma, a gestão não pode ficar limitada ao discurso de que é participativa, mas efetivamente estar a serviço das finalidades do ensino. Em virtude dessa premissa é que o princípio da gestão democrática precisa prevalecer nas unidades de ensino.

5 Considerações Finais

O presente estudo buscou analisar o processo em que se insere o planejamento no contexto da escola campesina na Bahia. Neste sentido, percebe-se que as escolas do campo vêm caminhando num processo de reconhecimento destes diversos. O Formacampo busca interferir, positivamente, na realidade destes sujeitos, proporcionando um entendimento teórico e metodológico do real sentido da modalidade da Educação do Campo e os sujeitos camponeses.

Contudo, percebe-se que ainda há muito a se fazer por essa modalidade nesses municípios, pois, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado que planeja de acordo com o que pede a legislação educacional sobre Educação do Campo, outro grupo afirma não observar esta modalidade de ensino no planejamento. Essa questão permeia a necessidade de um currículo próprio para a Educação do Campo, que oriente as escolas na realização de seus planejamentos descentralizados de ideais preestabelecidos pelas normativas neoliberais.

A gestão, por sua vez, apresenta-se nos municípios baianos como um mero cuidador das unidades, sem preocupação com sua inserção direta na organização educacional dos professores em sala de aula, e, principalmente, sem direcionar as tomadas de decisões de forma democrática e participativa, ficando um pequeno grupo de professores responsável por decidir sobre o planejamento e as ações que este demanda. É importante mensurar que gestão não se limita aos aspectos administrativos da escola: significa gerir um espaço aberto para a participação social e garantir voz aos colegiados, conselhos e agremiações, cujas representações são de docentes, discentes e de todos os segmentos da comunidade escolar. Esse processo oportuniza o fortalecimento da luta pela Educação do Campo e do cumprimento da gestão democrática colaborativa.

Por fim, destacamos que a Educação do Campo precisa ser encarada como um direito tanto por gestores municipais quanto por escolares e docentes. A tomada de consciência, nesse sentido, será capaz de oferecer àqueles que atuam nas escolas campesinas um maior e melhor suporte para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas capazes de formar cidadãos e cidadãs conscientes do seu papel na sociedade.

Agradecimentos: Aproveitamos este espaço pra agradecer a toda equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq/Brasil), responsável direto por levar o Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo a mais de 260 municípios do interior da Bahia. Igualmente, agradecemos a todas as instituições parceiras do FORMACAMPO: Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Referências

ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. 3.ed. Campinas: Ars Poética Editora, 1994.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1980.

ARDUINI, J. **Homem libertação**. Paulinas, 1975.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (ed.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2004.

AZANHA, J. M. Políticas e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Caderno de Pesquisa**, v. 85, p. 70-78, 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/953>. Acesso em: 5 jan. de 2024.

BATISTA, N. C. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230008>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, 2008.

CALDART, R. S. O MST e a Escola: Concepções de Educação e Matriz Formativa. *In*: CALDART, R. S.; FETZNER A. R.; RODRIGUES R. F.; FREITAS, L. C. (ed.), **Caminhos para a Transformação da Escola: Reflexões desde Práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Editora Expressão Popular, São Paulo: 2010.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

CONCEIÇÃO, S. **Estratégias de permanência e desenvolvimento social na Comunidade Rural Quilombola de Velame, Bahia**. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Sociologia) –

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8418>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CONCEIÇÃO, S.; SANTOS, A. R.; RODRIGUES, V. A. Educação do campo no ensino médio de alguns municípios baianos. **@rquivo Brasileiro De Educação**, v. 12, n. 21, p. 392-416, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2024v12n21p394-418>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CONTI, C. L. A.; RISCAL, S. A.; SANTOS, F. R. **Organização Escolar**: da administração tradicional à gestão democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2015. 105 p.

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ECHEVERRI, R. **Identidade e território no Brasil**. Brasília, 2009.

FARIAS, M. I. Educação do/no Campo, um território em disputa: avanços e conquistas. **Revista Nera**, v. 19, n. 30, p. 188-204. 2016. Disponível em:
<https://doi.org/10.47946/rnera.v0i30.2878>. Acesso em: 13 fev. 2025.

FONSECA, A. M. Gestão do território em municípios da Bahia: Um estudo comparativo. **Geotextos**, v. 7, n. 1, p. 59-81. 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/5698>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 2019.

GOHN, M. G. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-363, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>. Acesso em: 21 set. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MENEGOLLA, M.; SANT’ANNA, I. M. **Por que planejar? Como Planejar?:** currículo, área, aula. Vozes, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (ed.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. UFMG/FAE, 2010. p. 100-104.

ORSO, P. J. Planejamento Escolar em Tempos de Precarização da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 5, p. 265-279. 2015. Disponível em:
<https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642710>. Acesso em: 6 maio 2025.

PERAFÁN, M. E. V.; OLIVEIRA, H. **Território e Identidade**. Salvador: P55 Edições, 2013.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1980.

SANTOS, A. R. Formação de professores do campo em municípios da Bahia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 3, p. e18632, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18632>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SANTOS, A. R. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação!** O MST e a burocracia estatal: negação e consenso. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-97HJL8>. Acesso em: 5 out. 2025.

SANTOS, A. R. *et al.* **Relatório Técnico, Território de Identidade da Bacia do Jacuípe.** Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). UESB. 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. Hucitec, 1999.

SANTOS, M. S. *et al.* O planejamento como ferramenta da prática educativa, Seminário Nacional e Seminário Internacional de Políticas Públicas, **Gestão e Práxis Educacional (Gepráxis)**, v. 7, n. 7, p. 5450-5461. 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9147>. Acesso em: 11 nov. 2025.

Enviado em: 06/09/2024

Revisado em: 28/08/2025

Aprovado em: 01/09/2025