



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIO, AMBIENTE E SOCIEDADE
– DOUTORADO

REGINALDO PEREIRA DOS SANTOS

**CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE
RECÔNCAVO: O CASO DE VARZEDO - BA**

Salvador – BA

2025

REGINALDO PEREIRA DOS SANTOS

**CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE
RECÔNCAVO: O CASO DE VARZEDO - BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Território, Ambiente e Sociedade da Universidade Católica do Salvador como requisito para obtenção do grau de Doutor em Território, Ambiente e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Política, História e Cultura em Dinâmicas Territoriais e Ambientais.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar.

Salvador – BA

2025

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSal. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

S237 Santos, Reginaldo Pereira dos

Currículo em educação do campo no território de identidade Recôncavo:
o caso de Varzedo – Ba / Reginaldo Pereira dos Santos – Salvador, 2025.
262 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Território, Ambiente e Sociedade.
Linha de Pesquisa: Sociedade, Política, História e Cultura em Dinâmicas
Territoriais e Ambientais.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar.

1. Educação do Campo 2. Currículo 3. Território 4. Emancipação
5. Políticas Públicas I. Alencar, Cristina Maria Macêdo de – Orientadora
II. Universidade Católica do Salvador. Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação III. Título.

CDU 373.6

TERMO DE APROVAÇÃO


REGINALDO PEREIRA DOS SANTOS

“Currículo em Educação do Campo no Território de Identidade Recôncavo: o caso de Varzedo - BA”.


Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor(a) em Ciências Aplicadas a Dinâmicas Territoriais de Ambiente e Sociedade.

Salvador, 27 de outubro de 2025.


Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
CRISTINA MARIA MACEDO DE ALENCAR
Data: 06/11/2025 15:28:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Cristina Maria Macêdo de Alencar (orientadora – UCSAL)

 Documento assinado digitalmente
MAINA PIRAJÁ SILVA
Data: 06/11/2025 06:01:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Maina Pirajá Silva (examinadora interna - UCSAL)

 Documento assinado digitalmente
LUIS HENRIQUE COUTO PAIXÃO
Data: 17/11/2025 10:14:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Luis Henrique Couto Paixão (examinador interno - UCSAL)

 Documento assinado digitalmente
JÂNIO ROQUE BARROS DE CASTRO
Data: 13/11/2025 18:53:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Jânio Roque Barros de Castro (examinador externo - UNEB)

 Documento assinado digitalmente
JOSEMARE PEREIRA DOS SANTOS PINHEIRO
Data: 10/11/2025 11:07:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Josemare Pereira dos Santos Pinheiro (examinadora externa – UNEB)

Para minha mãe, **Maria Firmina dos Santos**,

Mulher guerreira, **NEGRA**, analfabeta, agricultora e arrendatária, de mãos calejadas e coração imenso, que, na labuta da roça, entre o cultivo da mandioca e da laranja, me ensinou, com gestos simples, o valor da honestidade e do trabalho.

Enquanto ela enfrentava o sol e a enxada, eu carregava água no jumento, com cangalha e panacum, e ajudava, junto aos meus irmãos, a limpar a roça de mandioca.

Mesmo sem entender direito que seu filho viria a ser **DOUTOR**, ela sempre me apoiou e acreditou no meu caminho.

Essas lembranças da infância, vividas no campo de Varzedo, são o solo fértil onde germinou meu amor pela Educação do Campo e meu compromisso com a luta por dignidade e reconhecimento para os que vivem e fazem do campo um espaço de vida e de saber.

Esta tese é, portanto, um tributo à sua força, à sua simplicidade e à grandeza de sua existência.

Obrigado por tudo, mãe.

AGRADECIMENTOS

Escrever um texto de agradecimento é, antes de tudo, um momento de alegria e profunda gratidão. Concluir uma tese refletindo sobre a Educação do Campo representa, para mim, uma experiência ímpar, marcada por aprendizados, desafios e conquistas que ultrapassam o âmbito acadêmico e se entrelaçam com a vida. Reconheço, contudo, que este percurso não foi solitário: muitas mãos, vozes e olhares se somaram ao meu, contribuindo para que este trabalho ganhasse forma e sentido. Foram contribuições vindas de diferentes lugares e perspectivas, que acolhi, interpretei, analisei, refleti e integrei ao escopo desta pesquisa. Sinto-me honrado e profundamente satisfeito por chegar a este momento, que é, ao mesmo tempo, ponto de chegada e de partida. Se a escrita desta tese trouxe inquietações e exigiu rigor, também me proporcionou alegria, esperança e renovação. Por isso, este texto é mais do que um agradecimento: é o reconhecimento de que a construção de uma pesquisa é um ato coletivo, tecido por afetos, parcerias e resistências que se materializam na busca por uma educação emancipatória para os sujeitos do campo.

Quero, antes de tudo, agradecer às forças do universo que possibilitam a minha existência, me sustentam com energias positivas e me conduzem o olhar para o campo — lugar de onde venho, das minhas raízes, que tanto me orgulham e me constituem como sujeito e pesquisador. Essas energias foram essenciais para atravessar este processo de imersão e resistência que a pesquisa exigiu. Ao lado disso, minha família foi o alicerce silencioso e firme que sustentou minhas escolhas. Mesmo sem compreender plenamente o que significa o caminho acadêmico, respeitaram a minha decisão de seguir os estudos. À minha querida mãe, Dona Maria Firmina dos Santos — mulher, negra, analfabeta e do campo — devo o aprendizado maior: a sabedoria que nasce da vida, da dignidade e da honestidade. Ao meu pai, João Pereira dos Santos (in memoriam), agradeço os ensinamentos herdados dada a labuta diária e da perseverança que moldaram minha trajetória.

No ciclo familiar mais próximo, encontrei apoio constante em minha irmã Rosângela, em minha sobrinha Vanessa e em meu menino João Diogo, que cuidaram de minha mãe durante a minha longa ausência. A cada um e a cada uma, meu sincero e profundo obrigado: vocês foram fundamentais para que eu pudesse concluir este percurso. Aos demais parentes e familiares, registro igualmente minha gratidão. Pessoas queridas como meu sobrinho Kaik, Gil, minha sobrinha Alice e tantos outros que, de diferentes maneiras, me ofereceram força, incentivo e energias positivas ao longo dessa caminhada. A todos os irmãos, tios, primos e sobrinhos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu tivesse

condições de seguir e concluir esta etapa, deixo meu sincero reconhecimento e agradecimento.

Estendo minha gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Maria Macêdo de Alencar, cuja sensibilidade acadêmica, rigor teórico e humanidade foram fundamentais para a construção desta tese. Seu olhar atento, suas provocações críticas e seu constante incentivo me ajudaram a amadurecer não apenas enquanto pesquisador, mas também enquanto sujeito comprometido com a Educação do Campo. Agradeço também aos(as) professores(as) que compuseram a banca de qualificação e defesa — Maina Pirajá, Jânio Roque Castro, Josemare Pinheiro e Luís Henrique Paixão — pelas leituras generosas, pelas críticas consistentes e pelas contribuições que ampliaram e fortaleceram esta pesquisa. Meu reconhecimento se estende, ainda, a todos os professores e professoras do Doutorado, cujas disciplinas, diálogos e provocações teóricas possibilitaram novas formas de compreender o currículo, o território e a educação como práticas de emancipação.

À comunidade de Varzedo, deixo meu mais profundo agradecimento. Aos professores e professoras que aceitaram participar desta pesquisa, mesmo diante de tantas demandas e desafios cotidianos, agradeço pela sinceridade, pela coragem e pela partilha de suas experiências. Sem suas vozes, esta tese não teria alcançado o chão da escola nem se aproximado da realidade concreta da Educação do Campo. E, sobretudo, aos estudantes e às comunidades do campo — protagonistas muitas vezes invisibilizados nas políticas públicas — deixo o reconhecimento e a esperança de que esta tese possa ser, ainda que modestamente, um instrumento de luta para que suas identidades, saberes e modos de vida sejam cada vez mais valorizados.

Aos gestores e coordenadores do município de Varzedo que disponibilizaram documentos, abriram espaços de diálogo e compartilharam seus olhares sobre o currículo, registro minha gratidão pela abertura e pelo compromisso em contribuir para este estudo. Estendo este agradecimento à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, que gentilmente disponibilizou arquivos e registros essenciais para a realização desta pesquisa, à professora Ana Cláudia Andrade pela condução competente da pasta, à Fernanda Karla Argolo, por disponibilizar arquivos e conduzir minha visão crítica sobre a elaboração e implementação das políticas públicas, à Reijane Andrade, Valdirene Andrade de Assis Passos, Milca Cardozo, Jaqueline Lima, Delsa Santana, Marcia Mesquista e Alice Anjos e demais técnicos por compartilhar gentilmente arquivos para análise e reflexão. Agradeço também a toda a equipe da Gestão da Prefeitura de Varzedo, que possibilitou meu afastamento das atividades laborais por meio de licença. Não cito todos nominalmente para não correr o risco

de esquecer alguém, mas registro meu sincero reconhecimento a cada pessoa envolvida. Embora essa licença tenha sido concedida apenas quase ao final do Doutorado, após diversas tentativas, ela possibilitou dedicar-me integralmente à pesquisa — oportunidade que certamente valeu a pena.

Um agradecimento especial também aos meus colegas do Colégio Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio, nas pessoas das coordenadoras Maria Eunice e Cláudia Sampaio, e da gestora, professora Crispina Alves. Estendo o agradecimento a toda a equipe da Gestão disciplinar, aos funcionários da escola e, em particular, aos(as) colegas professores(as) da labuta cotidiana, especialmente no campo das Ciências Humanas e demais áreas: Fernanda Carolina Rocha, Nilvânia Santos, José Carlos Santos, Marilene Oliveira, Rosemeire Barreto, Rosângela Barreto, Cristina Santana, Ednólia Sousa, Elmo Manuel, Conça Andrade, Adalice Andrade, Lucinéia Correia, Eliana Andrade, Adneuzza Reis, Gleice Sousa, Jamille Sousa, Vilma Santana, Isael Santiago, Geraldo Santos, André Curcino, Eriquisson Nicácio e demais docentes que, de diferentes formas, partilharam saberes, desafios e solidariedade ao longo desse percurso.

Aos colegas do Colégio Modelo de Morro de São Paulo/Zimbo e Modelo Gamboa, agradeço pela convivência e pelas aprendizagens cotidianas, em especial ao professor Helmo Andrade e professora Sara, na condução da gestão, pelo apoio e parceria no trabalho coletivo. Registro ainda minha gratidão à Secretaria de Educação do município de Cairu, na pessoa do professor Joilson Batista, que compreendeu a relevância desta pesquisa e viabilizou uma licença parcial das minhas atividades profissionais. Esse gesto não representou apenas apoio individual, mas reafirmou a importância da produção acadêmica enquanto instrumento de fortalecimento da educação pública e de resistência em contextos de profundas desigualdades, como é o caso da Educação do Campo. Expresso minha sincera gratidão a Viviane Assis, Nilvania Santos, Marilene Oliveira, Jorge Amorim, Elmo Manuel, Darlany Almeida e Fernanda Karla Argolo, que, com generosidade e espírito de colaboração, compartilharam os arquivos de seus trabalhos para análise nesta tese.

Ao UNIMAM – Centro Universitário Maria Milza –, deixo um agradecimento especial, pois foi nessa instituição que se iniciou, de forma mais sistemática, minha caminhada acadêmica e profissional no campo da Educação do Campo. Em 2016, ao ser aprovado no processo seletivo para professor da disciplina “Educação do Campo”, tive a oportunidade de mergulhar mais profundamente nesse universo, que desde então passou a orientar minha trajetória intelectual e política. O UNIMAM representou, assim, não apenas um espaço de trabalho, mas um verdadeiro laboratório de aprendizagens, reflexões e desafios

que moldaram o olhar que aqui se consolida nesta tese. Não posso deixar de destacar minha admiração pela professora Josemare Pereira dos Santos Pinheiro, na função de diretora acadêmica, cuja competência, seriedade e profissionalismo foram — e continuam sendo — fonte de inspiração para que eu siga com firmeza nesta caminhada. Sua postura ética e comprometida com a educação de qualidade reforça em mim a convicção de que é possível construir práticas educativas transformadoras, mesmo diante de tantos desafios.

Ao curso de Pedagogia, registro minha gratidão por ter se constituído como um espaço de diálogo fecundo, de trocas constantes e de experiências que fortaleceram a minha formação e meu compromisso com uma pedagogia crítica. Agradeço ao coordenador do curso, professor Roque Sérgio Barbosa, pela condução firme, competente e sensível; ao meu amigo e professor Lucas Ribeiro Campos, pelas contribuições teóricas e pelo rigor acadêmico que sempre me instigaram; ao professor Tiago Dória, pelas reflexões pedagógicas que ampliaram minha perspectiva; à professora Simone Damasceno, pela generosidade no compartilhar de saberes; a professora Osdi Ribeiro, pela clareza analítica que inspirou meu percurso; e às professoras Elipaula Carvalho e Diana Cláudia Leite, pelas práticas e diálogos que fortaleceram minha caminhada acadêmica e humana. Cada colega, com suas práticas e olhares, ajudou a consolidar o entendimento de que a Educação do Campo é, sobretudo, um ato coletivo, solidário e emancipatório, e que sua construção só é possível quando se faz no encontro de sujeitos comprometidos com a transformação social.

Aos amigos Wagner Sarmiento, André Correia, Luzileide Santos, Nadia Santos, George Bandim de Almeida, Evandro Bispo, Adailton Souza e José Raimundo Sousa, registro minha gratidão pelo incentivo e pelo encorajamento de sempre. Cada palavra de apoio, cada gesto de amizade e cada demonstração de confiança foram fundamentais para sustentar este percurso de pesquisa e escrita, especialmente nos momentos em que as dificuldades se tornaram mais intensas. O apoio de vocês reforçou em mim a convicção de que o conhecimento se constrói também a partir das relações humanas e dos vínculos afetivos que nos sustentam no caminhar acadêmico. Enfim, estendo meus agradecimentos a todos (as) que, de forma direta ou indireta, me incentivaram e sustentaram nesta longa caminhada. Mesmo aqueles (as) que, porventura, não foram nominalmente mencionados (as) neste texto, sintam-se reconhecidos (as) e lembrados (as), pois em algum momento também me ofereceram apoio, incentivo ou palavras de encorajamento que se somaram à construção desta trajetória. A cada um (a), registro meu sincero e profundo agradecimento.

Varzedo – BA, outubro de 2025

Reginaldo Pereira dos Santos

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

RESUMO

A Educação do Campo, enquanto política pública e movimento social, consolidou-se no Brasil a partir das lutas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais nas décadas de 1980 e 1990, em meio às reivindicações pela reforma agrária e pelo direito a uma educação contextualizada, vinculada à realidade e aos saberes dos povos do campo. Esse movimento desempenhou papel estratégico ao tensionar os marcos de formulação das políticas públicas, impulsionando a construção de uma política para e com os povos do campo, alicerçada nas lutas sociais, sindicais e populares que afirmaram as identidades, saberes e especificidades dos sujeitos do campo. Nesse contexto, esta tese analisa o processo de elaboração e implementação do currículo da Educação do Campo no município de Varzedo – Bahia, problematizando as tensões entre a abordagem tecnocrata, marcada pela racionalidade normativa e centralizadora, e a perspectiva histórico-crítica, orientada pela emancipação e valorização dos sujeitos do campo. O estudo adota uma metodologia qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, sindicatos, associações comunitárias e docentes da rede municipal; aplicação de questionários aos professores; observação participante em escolas da cidade e do campo; e análise documental do Referencial Curricular Varzedense (RCV), dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e de registros institucionais. Os resultados evidenciam contradições entre o discurso de valorização das identidades camponesas e a permanência de práticas tecnocráticas, além da limitada participação dos sujeitos do campo nos processos decisórios. Constatou-se ainda a fragilidade das políticas orçamentárias voltadas à educação rural e o fechamento de escolas do campo, fatores que reforçam desigualdades históricas. Conclui-se que, embora haja avanços pontuais, o currículo municipal ainda se distancia de uma perspectiva crítica e emancipatória, sendo necessário promover maior engajamento docente, fortalecer as políticas de formação continuada, reconhecer as especificidades territoriais e ampliar a participação da comunidade. A tese reafirma que o currículo é um espaço de disputa política e pedagógica, onde se confrontam projetos de sociedade, e defende a consolidação de uma Educação do Campo comprometida com a resistência, a justiça social e a emancipação humana.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Emancipação. Políticas públicas. Território.

ABSTRACT

Rural Education, as a public policy and social movement, was consolidated in Brazil through the historical struggles of rural workers during the 1980s and 1990s, amid demands for agrarian reform and the right to an education grounded in the reality and knowledge of rural peoples. This movement played a strategic role in challenging the frameworks of public policy formulation, driving the construction of a policy for and with the peoples of the countryside, founded on the social, union, and popular struggles that affirmed the identities, knowledge, and specificities of rural subjects. Within this context, this thesis analyzes the process of elaboration and implementation of the Rural Education curriculum in the municipality of Varzedo, Bahia, addressing the tensions between a technocratic approach—marked by normative and centralizing rationality—and a historical-critical perspective—guided by emancipation and the valorization of rural subjects. The study adopts a qualitative methodology based on semi-structured interviews with managers, the technical team of the Municipal Department of Education, unions, community associations, and teachers; questionnaires applied to educators; participant observation in both urban and rural schools; and documentary analysis of the Varzedo Curricular Framework (RCV), Political-Pedagogical Projects (PPPs), and institutional records. The results reveal contradictions between the discourse of valuing rural identities and the persistence of technocratic practices, as well as the limited participation of rural subjects in decision-making processes. The research also found fragile budgetary policies for rural education and the closure of rural schools, reinforcing historical inequalities. It concludes that, although there have been some advances, the municipal curriculum remains distant from a critical and emancipatory perspective, requiring greater teacher engagement, stronger continuing education policies, recognition of territorial specificities, and broader community participation. The thesis reaffirms that the curriculum is a space of political and pedagogical dispute, where different societal projects clash, and defends the consolidation of a Rural Education committed to resistance, social justice, and human emancipation.

Keywords: Curriculum. Emancipation. Public policies. Rural Education. Territory

RESUMEN

La Educación del Campo, como política pública y movimiento social, se consolidó en Brasil a partir de las luchas históricas de los trabajadores y trabajadoras rurales durante las décadas de 1980 y 1990, en medio de las reivindicaciones por la reforma agraria y por el derecho a una educación contextualizada, vinculada a la realidad y a los saberes de los pueblos del campo. Este movimiento desempeñó un papel estratégico al tensionar los marcos de formulación de las políticas públicas, impulsando la construcción de una política para y con los pueblos del campo, sustentada en las luchas sociales, sindicales y populares que afirmaron las identidades, los saberes y las especificidades de los sujetos rurales. En este contexto, esta tesis analiza el proceso de elaboración e implementación del currículo de la Educación del Campo en el municipio de Varzedo – Bahía, problematizando las tensiones entre el enfoque tecnocrático, marcado por la racionalidad normativa y centralizadora, y la perspectiva histórico-crítica, orientada hacia la emancipación y la valorización de los sujetos rurales. El estudio adopta una metodología cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas con gestores, el equipo técnico de la Secretaría Municipal de Educación, sindicatos, asociaciones comunitarias y docentes; aplicación de cuestionarios a profesores; observación participante en escuelas urbanas y rurales; y análisis documental del Referencial Curricular Varzedense (RCV), de los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) y de registros institucionales. Los resultados evidencian contradicciones entre el discurso de valorización de las identidades campesinas y la permanencia de prácticas tecnocráticas, además de la limitada participación de los sujetos del campo en los procesos decisorios. También se constató la fragilidad de las políticas presupuestarias dirigidas a la educación rural y el cierre de escuelas del campo, factores que refuerzan desigualdades históricas. Se concluye que, aunque existen avances puntuales, el currículo municipal aún se distancia de una perspectiva crítica y emancipadora, siendo necesario promover un mayor compromiso docente, fortalecer las políticas de formación continua, reconocer las especificidades territoriales y ampliar la participación comunitaria. La tesis reafirma que el currículo es un espacio de disputa política y pedagógica, donde se confrontan proyectos de sociedad, y defiende la consolidación de una Educación del Campo comprometida con la resistencia, la justicia social y la emancipación humana.

Palabras clave: Currículo. Educación del Campo. Emancipación. Políticas públicas. Territorio.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapas

Mapa 01	Mapa de Localização do Município de Varzedo – BA	22
Mapa 02	Mapa de Localização dos Territórios de Identidade do estado da Bahia	113
Mapa 03	Mapa de Localização do Território de Identidade do Recôncavo	115
Mapa 04	Mapa de Localização do município de Varzedo no Território do Recôncavo	130

Figuras

Figura 01	Organização das escolas no município de Varzedo	123
Figura 02	Referencial Curricular Varzedense – RCV	159
Figura 03	Convocação para a elaboração do documento	199
Figura 04	Convocação para a elaboração do documento	200
Figura 05	Plantação de horta na escola Amélia Henrique dos Reis	210
Figura 06	Plantio de árvores na escola Osvaldo Campos	212
Figura 07	Feira da Agricultura na escola Manoel José de Souza	214
Figura 08	Plantio de sementes na escola Manoel José de Souza	215

Gráficos

Gráfico 01	Município onde residem os entrevistados	167
Gráfico 02	Local onde residem os entrevistados	168
Gráfico 03	Nível de escolaridade dos entrevistados	169
Gráfico 04	Declaração em relação à cor dos entrevistados	171
Gráfico 05	Tempo de atuação dos entrevistados	173
Gráfico 06	Regime de trabalho dos entrevistados	174
Gráfico 07	Participação dos entrevistados na elaboração do documento	178
Gráfico 08	Conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLB – Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Sindicato dos Trabalhadores da Educação;

BNCC – Base Nacional Comum Curricular;

CF – Constituição Federal de 1988;

CME – Conselho Municipal de Educação;

CNE – Conselho Nacional de Educação;

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura;

DCRB – Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia;

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;

PAR – Programa de Ações Articuladas;

PBA – Programa Brasil Alfabetizado;

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola;

PPP – Projeto Político Pedagógico;

PNE – Plano Nacional de Educação;

PEE – Plano Estadual de Educação;

PME – Plano Municipal de Educação;

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;

RCV – Referencial Curricular Varzedense;

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle;

SINDSERV – Sindicato dos Servidores Públicos de Varzedo;

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação / Bahia

SUMÁRIO

01	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
02	DO TERRITÓRIO POLÍTICO AO CURRÍCULO ESCOLAR: CAMINHOS, CONFLITOS E QUESTÕES EMERGENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
2.1	Território como Categoria de Análise: Primeiras Leituras para Pensar a Educação do Campo no Recôncavo	38
2.2	Educação do Campo e Currículo em Disputa: A Tensão entre o Território Normado e o Usado	50
03	O CURRÍCULO COMO PEÇA FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CAMINHOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ	60
3.1	Origem e concepção de currículo na perspectiva da Educação do Campo	61
3.2	Currículo, Escola e Sociedade: desafios participativos por uma educação emancipadora.	70
04	A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	80
4.1	Marcos Conceituais da Educação do Campo: Fundamentos, Princípios e Perspectivas Transformadoras	81
4.2	Marcos Normativos da Educação do Campo: Bases Legais e Diretrizes para a Garantia de Direitos Educacionais no Território Recôncavo	102
4.3	Educação do Campo no Recôncavo: Caminhos Curriculares entre Lutas e Pertencimentos	110
05	POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO LOCAL: A TERRITORIALIDADE EM QUESTÃO E AS ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO	119
5.1	Lócus da Pesquisa: desafios e possibilidades na construção de um Currículo em Educação do Campo no município de Varzedo	122

5.2	Realidade Socioeducacional de Varzedo: Desigualdades, Desafios e Potencialidades para a Construção de um Currículo Territorializado	135
5.2.1	População do Campo e Distribuição Territorial	137
5.2.2	Taxa de Analfabetismo: Retrato das Desigualdades Educacionais no município	143
5.2.3	Rede Escolar no Município: Dados Comparativos e Desafios Estruturais	152
5.3	Tensionando o currículo: território e emancipação na concepção dos(as) docentes	157
5.4	Tensionando o currículo: território e emancipação na concepção dos(as) técnicos (as) e gestores (as) da Secretaria Municipal de Educação	193
06	CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
	REFERÊNCIAS	236
	APÊNDICE / ANEXO	244

1.0 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O currículo não é apenas um texto neutro: ele se configura como instrumento enquanto dimensão política de poder, resistência e esperança para aqueles que historicamente foram invisibilizados. Essa compreensão não é fruto de observações superficiais, mas de quatro anos de estudo intenso e crítico no Doutorado em Território, Ambiente e Sociedade, dedicados a investigar as complexas interações triangulares entre Currículo, Educação do Campo e Território. No contexto da Educação do Campo, essa perspectiva se torna ainda mais relevante, uma vez que as populações do campo foram historicamente excluídas do acesso equitativo à educação e da participação da formulação de políticas públicas. A Educação do Campo, enquanto campo de estudo e de atuação político-pedagógica em expansão no Brasil, emerge como resposta a essas demandas específicas.

Nesse sentido, justifica-se pela necessidade premente de superar as profundas desigualdades educacionais historicamente presentes entre os contextos campo e cidade. A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental a formulação e implementação de políticas públicas específicas para o campo, que reconheçam e valorizem os saberes tradicionais, as identidades culturais e as práticas sociais das comunidades camponesas. Tal valorização não apenas reconhece a diversidade cultural do campo, mas também fortalece o protagonismo dos educandos e das educandas, transformando a escola em espaço de resistência, inclusão e esperança. O termo "Educação no campo" refere-se à localização geográfica das escolas situadas em áreas rurais. No entanto, quando utilizado de forma isolada, tende a reduzir a educação à mera presença física da escola no território, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e políticas das comunidades camponesas. Por outro lado, a expressão "Educação do campo" está associada a uma proposta educativa construída a partir das lutas sociais, dos modos de vida, das identidades e dos saberes das populações do campo. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação que reconhece esses sujeitos como protagonistas de seus processos formativos que trazem consigo conhecimentos legítimos e próprios.

Essas distinções conceituais são discutidas por Caldart (2007), durante o III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizado em Luziânia (GO), em que a autora reforça a necessidade de uma abordagem educativa comprometida com a valorização da identidade camponesa e com os processos coletivos de organização social. A formulação conjunta "Educação do/no Campo", portanto, expressa a inseparabilidade entre o lugar onde a educação acontece (no campo) e a perspectiva político-

pedagógica que a orienta (do campo). Essa abordagem propõe práticas educativas fundamentadas na realidade, nas necessidades e nas vivências das comunidades camponesas, valorizando o campo como território de produção de saberes, culturas e identidades. Assim, a Educação do Campo deve ocorrer efetivamente no espaço do campo e com intencionalidade político-pedagógica, promovendo uma formação que respeite e fortaleça a identidade camponesa, o modo de vida local e os processos coletivos de organização social. No Território de Identidade Recôncavo, essa proposta adquire especial relevância, considerando o contexto histórico, social, político e econômico do território, fortemente marcado pela agricultura familiar e pela diversidade étnica e cultural.

Mas, afinal, o que é Educação do Campo? O que significa falar em Educação do Campo na Bahia, no Recôncavo e, mais especificamente, em Varzedo? De qual Educação do Campo estamos tratando quando discutimos currículo e território? Será que é possível compreender esse fenômeno sem reconhecer as tensões históricas e políticas que o atravessam? E mais: existem relações entre esse contexto triangular – Educação do Campo, Currículo e Território – que ajudem a decifrar os desafios e as possibilidades dessa modalidade? Essas são perguntas centrais que orientam esta tese e que, à luz de teóricos comprometidos com a temática e do diálogo com os dados produzidos na pesquisa *in loco*, procuraremos refletir e tensionar ao longo de toda a pesquisa.

Neste contexto, esta tese, por sua vez, emerge da minha trajetória de vida e da experiência significativa que trago como sujeito do campo, vivência experienciada na comunidade de Bom Jesus do Barro e na Fazenda Macacos, no município de Varzedo. Essa vivência, profundamente enraizada no território e nas práticas camponesas, não constitui apenas uma memória pessoal, mas se configura como elemento formador da minha identidade e, sobretudo, como base epistemológica que sustenta a problematização aqui desenvolvida. Conforme Arroyo (2012), não é possível pensar a Educação do Campo sem considerar as histórias e experiências concretas dos sujeitos que dela demandam, pois elas revelam os limites e as potencialidades da escola enquanto espaço de formação humana. Ressalto, com orgulho, que essa trajetória e experiência pessoal constituem não apenas inspiração, mas também fundamento teórico-prático para a reflexão crítica que esta tese propõe.

Sou filho de Dona Maria Firmina dos Santos e de Seu João Pereira dos Santos (in memoriam), ambos trabalhadores do campo analfabetos, cuja vida marcada pela luta e pelo trabalho na terra evidencia as contradições históricas da exclusão educacional no campo brasileiro. Cresci em um contexto de restrições econômicas e sociais, que se traduziram em dificuldades de acesso e permanência escolar, realidade comum às famílias camponesas e que

explícita, como nos lembra Caldart (2004), o caráter político da luta por uma educação que reconheça e valorize os sujeitos do campo. O fato de meus irmãos não terem tido acesso ao Ensino Superior é reflexo direto de uma estrutura educacional urbano-centrada, que historicamente marginaliza e invisibiliza os sujeitos do campo.

Minha escolarização iniciou-se em uma escola multisseriada¹ na Fazenda Macacos, sob a orientação das professoras Janice e Mariazinha, e prosseguiu nos anos finais do Ensino Fundamental, cursados no distrito de São Roque dos Macacos, nos primeiros anos e depois os anos finais cursados na sede do município (cidade). Esses espaços de formação, ainda que atravessados por carências estruturais e pedagógicas, constituíram-se como territórios de resistência, nos quais foi possível vivenciar tanto as limitações impostas pela lógica homogeneizante do sistema educacional quanto a potência dos saberes locais na construção de uma identidade formativa. Essa experiência evidenciou que, mesmo em contextos de adversidade, é possível afirmar a cultura, a memória e a identidade como fundamentos de processos educativos transformadores, em consonância com a perspectiva crítica defendida por Paulo Freire (1996) na Pedagogia da Autonomia, que compreende a educação como prática da liberdade, pautada na valorização dos sujeitos e de seus saberes.

Assim, a infância vivida em meio a desafios financeiros e à precariedade da oferta educacional no campo reforçou em mim a convicção de que a luta por uma educação emancipadora exige mais do que políticas compensatórias: requer o reconhecimento da territorialidade e das práticas sociais como fundamentos de um currículo crítico e autônomo. É nesse horizonte que esta tese se inscreve, articulando trajetória pessoal, identidade camponesa e fundamentação teórica para problematizar o processo de elaboração e implementação da Educação do Campo em Varzedo.

Além disso, a minha atuação como professor alfabetizador de jovens e adultos do campo em 2003 e 2004 possibilitou-me uma compreensão mais profunda acerca das demandas históricas, das potencialidades e também das contradições que atravessam a vida das populações camponesas, evidenciando o quanto a educação pode assumir um caráter transformador quando articulada às realidades concretas. Desde 2004, exerço a docência na rede municipal de Varzedo e, atualmente, atuo como articulador da área de Ciências Humanas

¹ Uma escola multisseriada é aquela em que alunos de diferentes séries ou anos compartilham a mesma sala de aula e o mesmo professor, sendo comum em áreas rurais ou em localidades com poucos estudantes. Esse modelo busca garantir o acesso à educação, promovendo aprendizagem diversificada, cooperação entre alunos e desenvolvimento de autonomia, embora exija planejamento cuidadoso e habilidade pedagógica do docente. Ressalta-se que essa também era uma realidade do município de Varzedo, onde muitas escolas multisseriadas foram adotadas para atender às comunidades rurais e possibilitar que todos os estudantes tivessem acesso à educação básica.

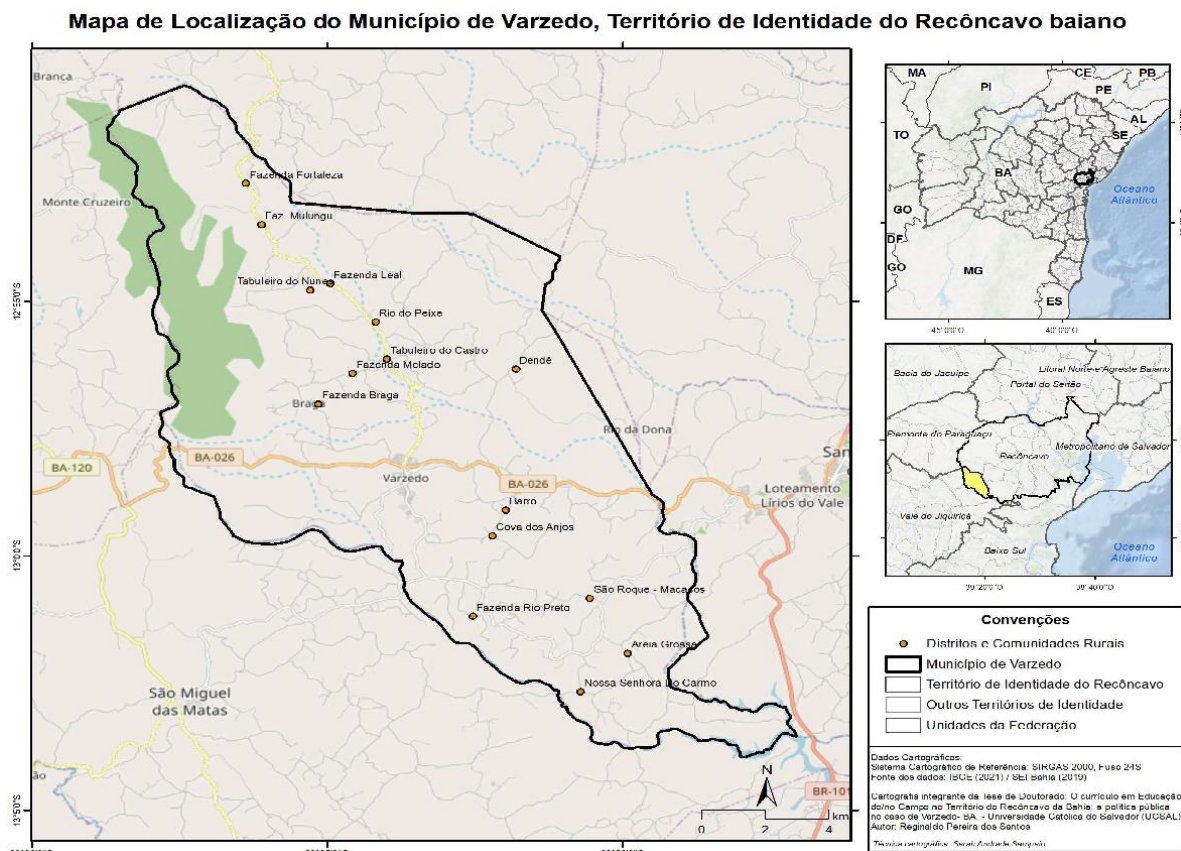
em uma escola militarizada², contexto que, por si só, revela tensões significativas entre práticas pedagógicas centradas na disciplina e padronização e a necessidade de construção de processos educativos contextualizados, críticos e emancipatórios. Essa vivência reafirma o campo como espaço social e culturalmente rico, mas historicamente marginalizado por políticas educativas urbano-centradas, que pouco dialogam com as identidades e saberes das comunidades camponesas.

Assim, a presente pesquisa nasce desse entrecruzamento entre experiência pessoal e prática profissional, com o propósito de tensionar os limites e possibilidades da construção de um currículo que reconheça e valorize os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos. Trata-se de refletir sobre como a formação docente e as práticas pedagógicas podem se constituir em instrumentos de emancipação, resistindo às lógicas homogeneizantes e contribuindo para a consolidação de uma educação territorializada, contextualizada, crítica e socialmente comprometida no Recôncavo baiano.

A reflexão sobre minha trajetória pessoal e profissional no campo exige, necessariamente, a contextualização do território no qual essa experiência se insere. O município de Varzedo, localizado no Território de Identidade Recôncavo, apresenta condições socioeconômicas, culturais e produtivas específicas que configuram o cenário no qual se desenvolve a Educação do Campo. Compreender essas particularidades é fundamental para analisar os desafios e as potencialidades da prática educativa no território, bem como para fundamentar a proposta de um currículo que dialogue com a realidade dos sujeitos envolvidos.

² A escola militarizada é uma instituição que articula o currículo acadêmico regular com práticas e valores inspirados no modelo militar, instaurando uma lógica disciplinadora que muitas vezes se sobrepõe às especificidades culturais e sociais do território. Nesse sentido, tal modelo pode reforçar processos de padronização e controle, distanciando a escola de seu papel emancipador e crítico, sobretudo no contexto da Educação do Campo, priorizando disciplina, hierarquia e obediência, mas que pode limitar a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. Essa temática será abordada com maior profundidade na seção de resultados desta tese, a partir da análise das práticas, impactos e percepções relacionadas à implementação no Colégio Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio.

Mapa 01: Mapa de Localização do Município de Varzedo



O município de Varzedo conta com uma população aproximada de 9.913 habitantes, segundo dados do IBGE (2022), e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,586, indicador que evidencia desafios significativos nas dimensões de renda, educação e saúde. A maior parte dessa população reside no campo, o que ressalta a importância da agricultura e demais atividades relacionadas ao campo como pilares econômicos e culturais do município. O mapa 01 apresenta a localização do município de Varzedo, situado no Território de Identidade Recôncavo. Destacam-se neste território os diversos distritos e comunidades do campo que compõem a dinâmica social e cultural do município, como por exemplo: Bom Jesus do Barro, São Roque dos Macacos, Cova dos Anjos, Areia Grossa, Tabuleiro do Castro entre outros. Essa diversidade espacial evidencia a extensão do território camponês e a relevância da vida no campo para a configuração do município, marcando a importância de compreender as especificidades de cada localidade para a formulação de políticas públicas curriculares e práticas educativas adequadas.

Olhando para minha trajetória pessoal, é fundamental direcionar o olhar para o município onde nasci, cresci e me tornei adulto, pois essa experiência singular reforça a importância de compreender profundamente o contexto local. A diversidade espacial de Varzedo evidencia a extensão do território camponês e a relevância da vida no campo para a

configuração social e cultural do município, marcando a necessidade de se considerar as especificidades de cada localidade na formulação de políticas públicas e práticas educativas que sejam efetivamente contextualizadas e sensíveis às realidades vividas pelas comunidades.

A partir da compreensão espacial e social do município de Varzedo, esta pesquisa propõe-se a analisar e contribuir para o processo de elaboração e implementação do currículo em Educação do Campo, considerando as especificidades das comunidades locais. A diversidade dos distritos, associada à riqueza cultural e produtiva do território, ressalta a necessidade de um currículo que estabeleça um diálogo direto com a realidade dos estudantes, respeitando suas identidades, saberes e contextos socioculturais. Tal contextualização territorial mostra-se imprescindível para a construção de uma Educação do Campo que transcenda a mera transmissão de conteúdos acadêmicos (objetos do conhecimento/saberes), promovendo a valorização da cultura local e o fortalecimento da formação crítica de educadores e educandos.

No que tange à economia local, observa-se uma tradição pautada na produção agrícola diversificada, com destaque para a mandioca, cuja farinha representa um produto emblemático e fonte de sustento para inúmeras famílias. Ademais, as culturas da laranja e do cacau compõem o panorama produtivo municipal. Entretanto, nos últimos anos, verifica-se um crescimento expressivo da avicultura, por meio da instalação de granjas que vêm reconfigurando as dinâmicas econômicas e sociais do município. Essa transformação econômica, ao mesmo tempo em que oferece novas oportunidades, evidencia desafios relativos ao desenvolvimento sustentável e à preservação dos modos de vida tradicionais.

Esse panorama revela uma realidade complexa, onde o campo de Varzedo expressa tanto a riqueza cultural e produtiva das comunidades quanto as dificuldades estruturais para garantir direitos sociais básicos, como acesso à educação de qualidade, saúde e condições dignas de vida. O baixo índice de desenvolvimento humano sinaliza a necessidade urgente de políticas públicas que considerem as especificidades do território, promovendo um desenvolvimento que seja justo e sustentável. Nesse contexto, a Educação do Campo assume papel estratégico para fortalecer as identidades locais, valorizar saberes tradicionais e proporcionar condições para que os sujeitos do campo possam exercer protagonismo em seus processos formativos e em suas comunidades.

Esta tese se propõe a investigar e contribuir para a construção de um currículo que dialogue efetivamente com as realidades e demandas do município de Varzedo, visando uma educação contextualizada, inclusiva e emancipatória, capaz de promover transformações sociais e a promoção da justiça social no território do Recôncavo Baiano. Nesse cenário, a

implementação de um currículo que respeite e valorize tal diversidade enfrenta inúmeros desafios, entre os quais se destacam: a carência de formação continuada para os docentes, a escassez de recursos pedagógicos e financeiros, além da resistência a metodologias inovadoras que rompam com os modelos tradicionais de ensino. Assim, esta tese parte da seguinte pergunta norteadora: o novo currículo da Educação Básica, na modalidade Educação do Campo, elaborado no Território de Identidade Recôncavo — especificamente no município de Varzedo — consegue superar a abordagem tecnocrata tanto no discurso quanto no processo de elaboração, implementação e desenvolvimento das políticas curriculares do campo?

Mas afinal, de que currículo estamos tratando nesta tese? Para fins de referência, trata-se do Referencial Curricular Varzedense (RCV), elaborado e homologado no ano de 2020 e atualmente em vigência. Sua construção ocorreu sob a orientação da UNDIME³, em parceria com algumas universidades, no bojo de um movimento estadual que convocou todos os municípios baianos a elaborarem seus próprios referenciais curriculares. O que se observa, entretanto, é que esse processo esteve longe de ser autônomo: a elaboração do RCV foi fortemente induzida por organismos externos, que orientaram metodologias, etapas e até mesmo a estrutura do documento, conferindo à experiência um caráter mais prescritivo do que emancipatório.

Nesse sentido, o papel desempenhado pela UNDIME e pelas universidades, embora importante para garantir certa organicidade ao processo, também evidencia uma contradição: ao mesmo tempo em que se reivindica participação social e respeito às particularidades locais, promove-se a padronização de currículos, submetendo municípios como Varzedo a um modelo que pouco dialoga com suas realidades campestres. Trata-se, portanto, de uma construção que, mais do que fortalecer a autonomia municipal, reproduz a lógica de adequação às políticas centralizadoras de caráter tecnocrático. Assim, o RCV de Varzedo se inscreve em um campo de disputas, revelando avanços pontuais, mas também fragilidades estruturais que precisam ser problematizadas, como será discutido na seção de resultados desta tese.

Defende-se que, embora o processo de elaboração do currículo da Educação do Campo no município de Varzedo tenha incorporado avanços significativos no que se refere à participação comunitária e ao diálogo com diferentes sujeitos sociais, o documento ainda mantém marcas evidentes da abordagem tecnocrata, perceptíveis em sua organização,

³ União dos Dirigentes Municipais de Educação / Bahia.

terminologia e alinhamento a modelos padronizados. Essas características revelam que o currículo não rompeu integralmente com as concepções hegemônicas que historicamente orientam a formulação curricular. Contudo, identificam-se tensionamentos e experiências pedagógicas que sinalizam possibilidades de construção de uma proposta contra hegemônica, fundamentada nos princípios da Educação do Campo, na Pedagogia Histórico-Crítica e na valorização dos saberes e práticas culturais das comunidades do campo.

Para responder a essa questão, analisa-se a relevância de um currículo contextualizado, capaz de atender de forma efetiva às demandas e especificidades dos sujeitos do campo, articulando saberes locais e conhecimento científico. Essa análise envolve também a reflexão sobre as políticas públicas educacionais que fundamentam a Educação do Campo, considerando seu papel na promoção da equidade e na valorização das identidades do campo. Além disso, examina-se a efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo de Varzedo, tendo como referência a elaboração do novo currículo municipal e sua relação com os documentos normativos vigentes. Busca-se compreender como tais práticas e diretrizes dialogam — ou entram em conflito — com a tensão existente entre a abordagem tecnocrata, pautada na padronização e na gestão centralizada, e a abordagem Histórico-Crítica, comprometida com a emancipação, a criticidade e a transformação social. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar o novo currículo da Educação do Campo no município de Varzedo à luz dessa tensão, identificando os limites e as possibilidades de sua implementação no contexto local.

A tese delinea os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo de elaboração do novo currículo da Educação do Campo em Varzedo, considerando os sujeitos envolvidos, as etapas seguidas e a participação da comunidade escolar e das organizações sociais do campo.
- Identificar como os documentos normativos (BNCC, DCRB, Diretrizes da Educação do Campo) influenciaram a construção curricular e em que medida dialogam com as especificidades territoriais e culturais do município.
- Avaliar as práticas pedagógicas implementadas nas escolas do campo, verificando seu alinhamento com os princípios da Educação do Campo e sua contribuição para a formação crítica e emancipatória dos estudantes.
- Examinar as contradições e convergências entre a abordagem tecnocrata e a abordagem histórico-crítica no processo de implementação e no desenvolvimento do currículo.

- Propor recomendações e estratégias para a consolidação de um currículo territorializado e emancipador, fundamentado na valorização dos saberes locais, na participação comunitária e na justiça social.

Parte-se da hipótese de que o processo de elaboração do currículo municipal em Educação do Campo, embora ancorado em discursos que reivindicam sua origem nas lutas políticas por reforma agrária e na lógica da agricultura familiar, acabou por reproduzir práticas marcadamente tecnocráticas ao longo de sua construção e implementação. Para tensionar essa contradição, esta pesquisa, de natureza qualitativa, adota a abordagem do estudo de caso, tendo como campo empírico o município de Varzedo e como foco o processo de elaboração e implementação do currículo da Educação do Campo. A escolha pelo estudo de caso não é aleatória: trata-se de um caminho metodológico que, segundo Menezes, Duarte, Carvalho e Souza (2019, p. 44), “configura-se como o tipo de pesquisa cujo procedimento volta-se para um caso específico com o objetivo de conhecer suas causas de modo abrangente e completo”. Essa opção permite problematizar os limites e as possibilidades do currículo em um contexto localizado, revelando as tensões entre o normativo e o vivido, entre a promessa de uma educação emancipatória e a permanência de lógicas burocráticas e centralizadoras.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”. Assim, a opção metodológica não apenas sustenta o rigor científico da investigação, mas também amplia a possibilidade de compreender criticamente como o currículo se materializa (ou se esvazia) nas práticas educativas cotidianas. Assim, é importante destacar que o estudo de caso em Varzedo ultrapassa sua dimensão local. Embora situado em um município de pequeno porte, ele se configura como microcosmo das contradições e disputas que marcam a Educação do Campo em toda a Bahia e, em grande medida, no Brasil. Nesse sentido, analisar Varzedo não é olhar para uma realidade isolada, mas lançar luz sobre processos mais amplos, que envolvem a relação entre currículo, território e políticas educacionais, especialmente em contextos de forte presença camponesa e de fragilidade institucional na gestão da educação.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida, com o objetivo de compreender, refletir, analisar e avaliar o processo de elaboração e implementação do currículo em Educação do Campo, tomando como base empírica a vivência nas escolas e a observação das práticas pedagógicas à luz dos princípios que fundamentam essa modalidade

educativa. O percurso metodológico articulou quatro procedimentos principais: observação participante, aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise documental, permitindo captar tanto a experiência cotidiana das escolas quanto às percepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Do ponto de vista de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 53), uma vez que buscou compreender os porquês e as causas dos fenômenos observados, por meio do registro, análise, classificação e interpretação das práticas pedagógicas e institucionais relacionadas à Educação do Campo. Em termos de procedimentos técnicos, a investigação combinou uma abordagem bibliográfica e documental: a pesquisa bibliográfica fundamentou-se na construção do referencial teórico sobre Educação do Campo e currículo, fornecendo bases conceituais para a análise do fenômeno estudado; a pesquisa documental concentrou-se na análise de documentos técnicos e burocráticos produzidos pela gestão educacional, essenciais para compreender os processos institucionais de elaboração e implementação do currículo no território investigado (Marconi e Lakatos, 2003, p. 174–183). Essa articulação metodológica permitiu integrar teoria e prática, assegurando rigor analítico, profundidade interpretativa e coerência entre os diferentes níveis de investigação.

Assim, a observação participante consistiu em visitas in loco às sete unidades escolares do município — três situadas no campo e quatro na cidade —, com o objetivo de examinar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e acompanhar as práticas pedagógicas, analisando em que medida estas dialogam com os princípios da Educação do Campo. Reconhece-se que a prática pedagógica envolve dimensões subjetivas, atravessadas por contextos específicos, intenções e condições materiais distintas. Ainda assim, foi possível identificar elementos que revelam aproximações com a pedagogia crítica, sobretudo quando os (as) docentes buscaram relacionar conteúdos escolares (objetos do conhecimento / saberes) às realidades locais, aos saberes comunitários e às experiências cotidianas dos estudantes. Esses aspectos, embora incipientes, foram sistematicamente analisados e tensionados, sendo retomados com maior exatidão e densidade crítica no capítulo destinado à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa.

Em seguida, foram aplicados os questionários aos(às) docentes das escolas situadas no campo e na cidade, bem como aos membros da Comissão de Governança, com o objetivo de captar percepções, impressões e informações sobre a participação no processo de elaboração curricular, assim como mapear possíveis tensões, avanços e limitações. No total, participaram da pesquisa 21 docentes, de um universo de aproximadamente 80 professores

(as) da rede municipal, o que corresponde a cerca de 25% do quadro docente, dado que, por si só, já indica a adesão reduzida e revela aspectos importantes para a análise crítica da efetividade da participação docente nesse processo.

As entrevistas foram conduzidas com membros da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, integrantes da Comissão de Governança, representantes dos sindicatos (APLB e SINDSERV), trabalhadores do campo organizados em associações comunitárias e gestores(as) escolares, com o intuito de compreender, de forma aprofundada, o processo de escuta e mobilização desde as etapas iniciais até a homologação e efetivação do currículo. Ao todo, foram realizadas 7 entrevistas, de um universo de 24 possíveis participantes, o que representa uma participação limitada e levanta questionamentos acerca do alcance e da representatividade do processo. Essa baixa adesão, longe de ser apenas um dado quantitativo, revela também as tensões e desafios em torno do engajamento efetivo dos sujeitos sociais, aspecto central quando se trata de discutir políticas educacionais voltadas à Educação do Campo.

Por fim, a análise documental compreendeu a leitura crítica de atas, formulários, registros de consulta pública e documentos normativos — em especial o Referencial Curricular Varzedense (RCV) e o Plano Municipal de Educação (PME) — disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Varzedo em seu portal institucional. O objetivo foi identificar as diretrizes, decisões e fluxos institucionais que orientaram a construção do currículo, bem como verificar sua coerência — ou, mais significativamente, seu distanciamento — em relação às práticas pedagógicas efetivamente implementadas nas escolas do campo. Essa etapa foi essencial para tensionar a dimensão entre o que está prescrito no plano normativo e aquilo que se materializa no cotidiano escolar, revelando os limites e contradições de um processo que, embora formalmente alinhado às exigências legais, ainda pouco dialoga com as especificidades territoriais e com as demandas concretas das comunidades camponesas.

Ao articular esses documentos com os dados das entrevistas e questionários aplicados a professores, gestores e membros da comunidade escolar, foi possível perceber a existência de um descompasso entre discurso e prática. De um lado, o RCV e o PME afirmam princípios de valorização da diversidade cultural e do protagonismo do campo; de outro, os sujeitos diretamente envolvidos na implementação do currículo relataram fragilidades na participação, ausência de escuta efetiva e dificuldades em traduzir as orientações normativas em práticas pedagógicas contextualizadas. Essa contradição reforça a hipótese de que o currículo elaborado se aproxima mais de um modelo tecnocrático de regulação do que de uma

proposta histórico-crítica de emancipação, exigindo, portanto, não apenas ajustes técnicos, mas sobretudo uma mudança de perspectiva política e pedagógica.

Importante destacar que a ordem metodológica adotada buscou não apenas levantar dados ou descrever fatos, mas sobretudo apreender as contradições e possibilidades que permeiam o processo de elaboração e implementação do currículo em Educação do Campo. Essa postura interpretativa permitiu captar as nuances das disputas políticas, culturais e pedagógicas presentes, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios que se colocam na concretização de um currículo efetivamente emancipatório e comprometido com a realidade dos sujeitos do campo. Dessa forma, a metodologia fortalece a análise crítica proposta pela pesquisa, oferecendo uma compreensão aprofundada que ultrapassa a mera coleta de informações, para dar voz e sentido às múltiplas dimensões do processo investigado.

Para garantir a confiabilidade dos dados desta pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi fundamental. Assim, asseguramos que a participação dos sujeitos ocorreu de forma voluntária e consciente, preservando o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações coletadas, além de respeitar os valores e a cultura das comunidades do campo envolvidas. Realizamos uma revisão sistemática da literatura sobre Educação do Campo, Currículo e Território, incluindo tanto autores clássicos quanto contemporâneos, e analisamos experiências e práticas educativas previamente documentadas. Esse levantamento possibilitou compreender os avanços e os desafios enfrentados pela Educação do Campo no município em questão. Os dados coletados foram analisados com técnicas adequadas, permitindo a interpretação dos resultados à luz das teorias e das práticas educacionais observadas.

Esta tese busca elucidar os fundamentos para a construção de um currículo que reflita a realidade dos estudantes do campo, incluindo o fortalecimento da formação de professores a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre suas práticas pedagógicas. Os resultados apresentados têm potencial para contribuir para a melhoria da qualidade da Educação do Campo, sobretudo na promoção da justiça social no território do Recôncavo. A discussão acerca da implementação e efetivação do currículo escolar em Educação do Campo é essencial para a construção de consensos sobre o direito dos estudantes do Recôncavo a uma educação de qualidade, que respeite e valorize suas identidades e contextos. Por meio desta tese, pretende-se fomentar um debate significativo para o aprimoramento das práticas educacionais no município de Varzedo.

Além disso, é necessário perguntar: como o município está pensando a educação para o futuro, especialmente para as novas gerações, no contexto de um mundo em constante

mudança, do qual o campo não está excluído? Quais são os desafios da Educação do Campo em Varzedo quando olhamos para o passado de negação histórica, vivemos o presente de disputas e contradições e projetamos os próximos anos, em que será preciso enfrentar de forma mais incisiva as desigualdades, as tensões políticas e os impactos das transformações sociais, econômicas e tecnológicas? Tais indagações não apenas atravessam esta pesquisa, mas também indicam os caminhos possíveis para a construção de um currículo emancipador, enraizado no território e capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e protagonistas de suas próprias histórias.

Neste contexto, esta tese em Educação do Campo está organizada a partir das considerações iniciais, quatro capítulos que compõem o núcleo central da pesquisa e, por fim, as considerações finais. Nas considerações iniciais, apresentam-se a delimitação do tema, o problema e os objetivos da pesquisa, a justificativa, a metodologia utilizada e a relevância do estudo no contexto da Educação do Campo. Esse momento introdutório busca situar o leitor quanto às intenções e aos caminhos percorridos ao longo da investigação.

O segundo capítulo desenvolve uma reflexão teórica aprofundada sobre o conceito de território, abordando também a noção de território normado e território usado e sua articulação com as unidades territoriais. Discute-se, ainda, as implicações dessas categorias na materialização do currículo, analisando de que forma o espaço e a identidade local se entrelaçam às práticas pedagógicas no contexto da Educação do Campo. No terceiro capítulo, o foco é o currículo como peça de política pública, discutindo seus elementos estruturantes e as condições para sua efetivação, sobretudo em contextos do campo, onde as especificidades territoriais demandam abordagens diferenciadas.

O quarto capítulo dedica-se à discussão conceitual sobre a Educação do Campo, explorando seus fundamentos, marcos legais, marcos normativos, princípios da Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, históricos e as tensões que a permeiam no contexto das políticas públicas educacionais. O quinto capítulo trata das possibilidades do currículo local, refletindo sobre a territorialidade como estratégia para o desenvolvimento de políticas educacionais contextualizadas. Essa discussão é ancorada neste estudo de caso realizado no município de Varzedo, evidenciando práticas e desafios da construção curricular no território do campo. A tese se encerra com as considerações finais, nas quais são apresentadas as sínteses dos principais achados da pesquisa, as contribuições teóricas e práticas do estudo e as sugestões para futuros desdobramentos no campo da Educação do Campo.

2.0 DO TERRITÓRIO POLÍTICO AO CURRÍCULO ESCOLAR: CAMINHOS, CONFLITOS E QUESTÕES EMERGENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Iniciaremos este capítulo com uma discussão sobre o conceito de território e a relação de territorialidade estabelecida no e pelo lugar. Para isso, será necessário recorrer às reflexões de diversos autores que contribuem para a compreensão crítica dessa categoria. À luz de Milton Santos (2008, p.19), entendemos o território como “a extensão apropriada e usada”, o que nos permite associá-lo às práticas sociais que produzem e transformam o espaço. A partir desse entendimento, propomos uma análise que contempla o processo de materialização do território no espaço geográfico, compreendido aqui como territorialidade, conforme discutido por autores como Haesbaert (2021), Castro, Gomes e Corrêa (2006), entre outros.

Neste percurso, consideramos ainda o conceito de Territórios de Identidade, com destaque para a organização territorial do estado da Bahia, fundamentada na análise de Alencar (2011). Assim, o objetivo desta seção é apresentar diferentes possibilidades de apropriação da categoria território, problematizando, a partir de uma perspectiva geográfica, os modos como o Estado se apropria e operacionaliza essa noção no âmbito de suas políticas públicas e estratégias de gestão territorial. Mais do que um simples recorte administrativo, trata-se de um conceito carregado de disputas políticas e simbólicas, que revela tanto os esforços de descentralização e reconhecimento das diversidades locais quanto as contradições de um modelo que, muitas vezes, subordina a riqueza do vivido às exigências normativas e tecnocráticas do aparato estatal.

Como referência inicial para a discussão proposta nesta seção, utilizaremos a obra *Geografia: conceitos e temas*, que oferece uma abordagem fundamental sobre o conceito de território. Nessa perspectiva, os autores desenvolvem uma reflexão teórica que contribui significativamente para a compreensão das múltiplas dimensões dessa categoria geográfica. Em suas palavras, o território é compreendido como uma construção social e política, resultante das relações de poder e das práticas de apropriação do espaço por diferentes sujeitos e grupos sociais.

O território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda, quais as ligações definitivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. Estes aspectos podem ser de crucial importância para a compreensão da gênese de um território ou de interesse por tomá-lo ou mantê-lo, mas o verdadeiro Leitmotiv é o seguinte; quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Este Leitmotiv traz embutida,

ao menos um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente instrumento de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como? (Castro, Gomes e Corrêa, 2006, p. 78 e 79).

Essa citação de Castro, Gomes e Corrêa (2006) aponta uma direção sólida para uma reflexão crítica sobre o conceito de território como expressão das relações de poder. Ao afirmar que o território é essencialmente um espaço definido a partir da dominação e da influência, os autores deslocam o foco das características naturais ou produtivas do espaço para as dinâmicas políticas, sociais e simbólicas que o constituem, embora essas dinâmicas se dêem sobre determinada base de natureza. Essa abordagem evidencia que o território não é apenas uma porção de terra com atributos físicos, mas uma construção social profundamente atravessada por disputas, interesses e conflitos.

A pergunta central para essa tese — “quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço?” — revela o caráter relacional e dinâmico do território. O espaço não é neutro: ele é apropriado, controlado e moldado por sujeitos sociais com diferentes níveis de poder. Assim, o território torna-se uma arena de disputas onde se expressam desigualdades sociais, interesses econômicos e estratégias políticas. Isso se alinha à perspectiva crítica da Geografia, que recusa uma visão naturalizada ou meramente técnica do espaço e busca compreender as relações de poder que o estruturam.

No contexto da Educação do Campo, essa concepção é especialmente relevante. Pensar o território como instrumento de poder implica reconhecer as tensões entre o projeto educativo hegemônico, geralmente urbano e centralizador, e as propostas contra hegemônicas que emergem dos sujeitos do campo. Significa também considerar como políticas públicas e currículos podem reforçar ou desafiar essas relações de dominação territorial, e até que ponto as práticas pedagógicas adotadas nas escolas do campo contribuem para a autonomia ou subordinação das comunidades camponesas. Portanto, a reflexão proposta pelos autores é fundamental para compreender a territorialidade como expressão concreta das disputas por poder, identidade e pertencimento. Ela nos convida a analisar criticamente as políticas educacionais no campo, observando como o território é compreendido, apropriado e representado nos discursos e práticas institucionais.

Corroborando com a discussão, Milton Santos e Maria Laura Silveira (2008) afirmam que o território é, essencialmente, um nome político para o espaço de um país. Para os autores, a existência de um país implica necessariamente a presença de um território; contudo, uma nação pode existir sem dispor de um território próprio, assim como nem sempre pressupõe a existência de um Estado. O que consideram praticamente impossível é a

concepção de um Estado sem território, já que este constitui a base material e simbólica de sua atuação e soberania.⁴

Dessa forma, torna-se fundamental compreender como as relações de poder — expressas em conflitos, disputas e estratégias de dominação — se materializam no território e como os sujeitos que o habitam se posicionam e atuam nesse espaço. O território, nesse sentido, não é apenas uma delimitação geográfica, mas o palco de interações sociais e políticas que refletem os interesses, resistências e identidades dos grupos sociais que o compõem.

É importante destacar que a divisão do território brasileiro, incluindo as Unidades da Federação, bem como sua organização político-administrativa, deve estar em conformidade com a Constituição Federal de 1988 — a chamada Carta Magna. Nesse sentido, o Estado é compreendido como uma instituição política e administrativa que, para existir, necessita de um território com limites definidos, de uma população e do exercício da soberania, ou seja, a capacidade de governar de forma autônoma, com autoridade para legislar, emitir moeda, arrecadar tributos, entre outras atribuições.

Por conseguinte, no caso do Brasil, a forma de organização adotada é a Federação, caracterizada por um Estado nacional composto por diferentes unidades territoriais — os estados, os municípios e o Distrito Federal — que possuem seus próprios governos e legislações. Embora essas unidades federativas detenham certa autonomia, como a possibilidade de alguns estados possuírem suas próprias Constituições, todas estão subordinadas à Constituição Federal e às diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Nesse sentido, mesmo com autonomia relativa, as unidades territoriais integram o espaço geográfico nacional e devem obedecer às normas e aos princípios orientadores emanados do Estado brasileiro, que exerce o poder de regulamentação e controle sobre todo o território nacional.

⁴ Nações sem Estado são grupos sociais que apresentam características culturais linguísticas, religiosas e históricas diferentes dos grupos que governam o Estado – Nação. Esses grupos lutam para preservar tradições e características que os diferenciam do restante da população dos países onde vivem. Em alguns casos, as nações sem Estado reivindicam o direito de governar os territórios que ocupam de acordo com suas próprias leis e seus princípios o que, muitas vezes, gera conflitos.

Os curdos são a maior parte sem Estado no mundo, com população estimada entre 28 e 36 milhões de pessoas. Eles lutam por sua independência política e pela criação do Curdistão, uma área de aproximadamente 500.000 km². que envolveria partes dos territórios da Turquia, da Síria, do Iraque e do Irã. Como nenhum dos países está disposto a ceder parte do seu território em favor do Estado curdo, a luta pela autonomia desse povo vem sendo combatida de maneira violenta (Paula, Rama e Pinesso, 2018, p. 22).

Paralelamente a essa compreensão, é necessário destacar que a organização territorial de uma Unidade da Federação deve refletir, politicamente, a lógica interna de organização territorial do próprio estado. No caso específico da Bahia, essa reorganização ganhou novo fôlego a partir de janeiro de 2007, quando o governo estadual reformulou sua estrutura de planejamento, substituindo a antiga divisão por Regiões Econômicas pela criação dos chamados Territórios de Identidade. Como destaca Alencar (2011), essa mudança representa mais do que uma redefinição técnico-administrativa: trata-se do uso do reconhecimento da diversidade sociocultural, histórica e econômica das diferentes regiões baianas no discurso político-administrativo governamental.

Nesse contexto, a noção de Território de Identidade passa a assumir papel estratégico na formulação e implementação de políticas públicas, ao constituir-se em rubrica de alocação orçamentária, inclusive na área educacional. A elaboração de currículos contextualizados, que dialoguem com a realidade socioterritorial dos sujeitos que vivem e atuam nesses territórios, torna-se um imperativo. A Educação do Campo, por exemplo, exige que o currículo reflita as especificidades locais — seus saberes, modos de vida, práticas produtivas e formas de organização social. Assim, a adoção dos Territórios de Identidade como referência territorial contribui para promover a articulação entre o planejamento educacional e as dinâmicas culturais, econômicas e políticas locais, fortalecendo a efetividade de uma educação enraizada na realidade dos povos do campo.

De acordo com a Carta Magna de 1988, em seu Art. 1º

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (Brasil, 1988).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, estabelece a estrutura do Estado democrático de direito. No seu Artigo 1º, define que a República é formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e do Distrito Federal, e fundamenta-se em princípios essenciais que garantem a organização e funcionamento da sociedade. O parágrafo único do Artigo 1º destaca que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente. Essa disposição reforça a importância da participação popular na democracia, garantindo que a voz da população seja ouvida e respeitada nas decisões políticas do país.

Neste contexto, esta Constituição Federal de 1988, em seu Art. 1º, estabelece os fundamentos do Estado Democrático de Direito, destacando princípios como a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e o pluralismo político. Esses princípios orientadores não apenas estruturam a organização político-administrativa do país, mas também devem fundamentar a formulação e execução das políticas públicas, incluindo as educacionais. No âmbito da Educação do Campo, essa premissa constitucional implica o compromisso do Estado em garantir uma educação que respeite as especificidades dos povos do campo e promova sua cidadania plena.

A elaboração e implementação do currículo em Educação do Campo devem, portanto, ser compreendidas como um exercício democrático e participativo, no qual o poder popular – conforme o parágrafo único do artigo citado – se manifesta por meio da escuta ativa das comunidades, da consulta pública e da participação efetiva de representantes dos sujeitos do campo. A cidadania, enquanto fundamento constitucional, se concretiza na medida em que esses sujeitos deixam de ser apenas receptores de políticas e passam a ser protagonistas do processo educativo, contribuindo com seus saberes, vivências e visões de mundo.

Além disso, ao considerar o pluralismo político como fundamento, a Constituição reconhece a legitimidade da diversidade de ideias, culturas e modos de vida, o que reforça a necessidade de currículos que acolham a multiplicidade cultural, social e econômica presente nos territórios rurais. A Educação do Campo, nesse sentido, deve romper com modelos homogêneos e tecnocráticos, assumindo um caráter territorializado, dialógico e emancipador. Assim, a conformação de um currículo para a Educação do Campo ancorado nos princípios constitucionais fortalece a função social da escola do campo como espaço de resistência, valorização da identidade camponesa e promoção de justiça social. Elaborar e implementar um currículo sob essa ótica é, portanto, dar concretude ao que a Constituição estabelece como fundamentos da República: um Brasil que reconhece sua diversidade e garante, a todos os seus cidadãos, o direito a uma educação de qualidade, com equidade e participação.

Se olharmos politicamente para o território da Bahia, com base nos dados do IBGE (2023), observamos que o estado possui uma área territorial de 564.760,429 km², uma população de 14.141.626 pessoas, uma densidade demográfica de 25,04 hab/km² e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,691. Esses dados oferecem um panorama importante sobre a distribuição populacional e o desenvolvimento socioeconômico do estado. No entanto, compreender as questões que envolvem a unidade territorial da Bahia vai além da leitura e sistematização de dados político-administrativos.

A análise territorial crítica exige considerar também os aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos que moldam os modos de vida em diferentes regiões. Nesse contexto, os limites territoriais – compreendidos como linhas imaginárias que demarcam municípios, estados ou regiões – não traduzem, por si só, as complexas dinâmicas sociais e culturais que caracterizam os territórios. Eles são marcos administrativos, mas não capturam a totalidade das vivências e identidades que atravessam o espaço. A implementação de um currículo para a Educação do Campo, portanto, deve ultrapassar essa visão estritamente cartográfica e político-burocrática do território. É necessário reconhecer que os sujeitos do campo não se organizam apenas conforme as divisões oficiais do IBGE, mas a partir de laços comunitários, relações com a terra, tradições culturais e práticas econômicas específicas. Ou seja, a organização do espaço vivenciado por esses sujeitos frequentemente tensiona ou redefine as fronteiras formais do território.

Nesse sentido, um currículo contextualizado e territorializado deve dialogar com a realidade concreta das comunidades do campo. A consideração dos Territórios de Identidade, como nova forma de organização político-administrativa no estado da Bahia a partir de 2007, reforça essa perspectiva, ao propor unidades de planejamento que consideram aspectos sociais, culturais e econômicos compartilhados por diversos municípios. Esse arranjo territorial, quando respeitado no processo de elaboração curricular, contribui para uma educação que reflita as singularidades locais e potencialize o desenvolvimento rural sustentável. Portanto, a implementação de currículos em Educação do Campo deve ser sensível às dinâmicas reais dos territórios, reconhecendo que os dados oficiais são importantes, mas não suficientes. É na interseção entre a leitura técnica do território e a escuta atenta às comunidades que se constrói um currículo verdadeiramente democrático, inclusivo e emancipador para os povos do campo.

É nesse sentido que um território, condiciona a localização dos sujeitos históricos, pois as ações que sobre ele se operam dependem de sua própria constituição. Corrobora este entendimento, a afirmativa de Rogério Haesbaert (2007), de que território “(...) tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação” (Haesbaert, 2007, p. 18). Que neste caso, simboliza a questão da territorialidade, que são as relações de vivência, experiência e pertencimento ao lugar.

Nesse sentido, verifica-se que os territórios não se definem apenas por suas características geográficas, mas sobretudo pelos sinais das ações de ocupação, uso e apropriação que revelam as relações de poder exercidas pelas sociedades sobre o espaço. Os

territórios são, portanto, construções sociais que expressam uma geografia do poder, marcada por disputas, interesses e significados atribuídos pelos sujeitos. Considerando esses aspectos, é pertinente acrescentar que:

A palavra território normalmente evoca o “território nacional” e faz pensar no Estado – gestor por excelência do território nacional –, em grandes espaços, em sentimentos patrióticos, (ou mesmo chauvinistas), em governo, em dominação, em defesa do “território pátrio”, em guerras. A bem da verdade, o território pode ser entendido também à escala nacional e em associação com o Estado como grande gestor (se bem que, na era da globalização, um gestor cada vez menos privilegiado). No entanto, ele não precisa e não deve ser reduzido a essa escala ou à associação com a figura do Estado. Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto de territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos e (desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também pode ter uma existência periódica, cíclica. Não obstante essa riqueza de situações, não apenas o senso comum, mas também a maior parte da literatura científica, tradicionalmente restringiu o conceito de território à sua forma mais grandiloquente e carregada de carga ideológica: o “território nacional” (Souza, 2006, p. 80. 2006, p.80).

A citação de Souza (2006, p. 80) no capítulo “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento” de Marcelo José Lopes de Souza, que está no livro *Geografia: conceitos e temas* (8. ed., 2006) amplia a compreensão do conceito de território ao romper com a ideia tradicional e ideológica de que ele se resume apenas à escala nacional e à administração estatal. Essa visão crítica é fundamental para refletirmos sobre a elaboração e implementação do currículo de Educação do Campo, especialmente quando o pensamos a partir das múltiplas escalas e temporalidades do território. Ao compreender o território como uma construção social, que pode se dar em escalas variadas — da rua à região internacional — e ser moldado por relações cotidianas, simbólicas e políticas, temos um fundamento teórico e metodológico potente para pensar um currículo que considere as especificidades locais, as práticas culturais dos sujeitos do campo, e os processos históricos e sociais que conformam essas territorialidades.

No caso da Educação do Campo, especialmente em contextos como o Território de Identidade Recôncavo, o currículo não pode ser construído com base apenas em diretrizes nacionais genéricas, mas deve emergir das práticas sociais concretas, das relações de pertencimento, das lutas e das identidades que os sujeitos do campo constroem nos seus territórios vividos. Isso exige uma escuta ativa, participação efetiva da comunidade escolar, e o reconhecimento de que o território escolar é também político, simbólico e cultural. Assim, quando os autores destacam que os territórios são construídos em diferentes escalas e temporalidades, apontam a necessidade de um currículo flexível, dialógico e enraizado nas

realidades locais, o que contrasta diretamente com propostas tecnocráticas e homogêneas que desconsideram a diversidade territorial do campo. Nesse sentido, a implementação de um currículo de Educação do Campo exige o reconhecimento dessas múltiplas territorialidades, valorizando as dinâmicas sociais locais como ponto de partida para a ação pedagógica e para a formulação de políticas educacionais mais justas e contextualizadas.

Portanto, nesta seção da tese, analisaremos os fatores que contribuem para a materialização do território, abordando, em consequência, questões relacionadas à autonomia, ao desenvolvimento e ao exercício do domínio no espaço territorial. A partir de uma abordagem conceitual, discutiremos inicialmente o conceito de território, para então aprofundar o debate sobre a noção de "território normado" — aquele organizado segundo normas e diretrizes institucionais. Nesse contexto, examinaremos as unidades de planejamento como expressões desses territórios normados, analisando-os à luz dos diversos elementos que os constituem, tais como os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e geográficos que influenciam sua conformação.

2.1 Território como Categoria de Análise: Primeiras Leituras para Pensar a Educação do Campo no Recôncavo

A compreensão das dinâmicas territoriais é fundamental para a construção de uma proposta curricular coerente com os sujeitos da Educação do Campo. No contexto do Recôncavo, onde persistem formas plurais de vida rural — camponesa, quilombola, ribeirinha e agroecológica —, torna-se ainda mais urgente analisar como os conceitos de território usado e território normado interferem na formulação das práticas pedagógicas.

Iniciaremos esta seção com uma abordagem conceitual sobre o território, tomando como referência o livro *Geografia: conceitos e temas*, de Iná Castro, Paulo Gomes e Roberto Corrêa. Segundo os autores, a noção de território, na tradição da Geografia Política, refere-se ao espaço concreto — com seus atributos naturais e socialmente construídos — que é apropriado e ocupado por um determinado grupo social (Castro; Gomes e Corrêa, 2006, p. 84). Essa perspectiva destaca a dimensão social e política do território, compreendendo-o como resultado de relações de poder, de uso e de pertencimento.

Neste contexto, é discutido que;

A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, “paisagem”). E mais: os limites do território não seriam, é bem verdade, imutáveis – pois as fronteiras podem ser

alteradas, comumente pela força bruta –, mas cada espaço seria, enquanto território, território durante todo o tempo, pois apenas a durabilidade poderia, é claro, ser geradora de identidade socioespacial, identidade na verdade não apenas como espaço físico, concreto, mas como o território e, por tabela, com o poder controlador desse território (Castro, Gomes e Corrêa. 2006, p. 84).

A compreensão do território exige reconhecer sua multidimensionalidade, entendendo-o não apenas como espaço físico, mas como arena de disputas sociais, políticas e culturais. No contexto nacional, o território se manifesta de diferentes formas: territórios indígenas, territórios segundo as regiões do IBGE, estados e municípios, territórios de grupos de ajuda humanitária, territórios quilombolas, territórios dos sujeitos do campo e territórios enquanto unidades de planejamento. Cada um desses espaços é atravessado por relações de poder, dominação e controle, nas quais normas legais e práticas culturais se sobrepõem ou entram em conflito, muitas vezes reforçando desigualdades históricas. Para a Educação do Campo, essa compreensão crítica do território é essencial. O currículo e as práticas pedagógicas não podem ser neutros, pois o espaço vivido pelos sujeitos do campo é marcado por tensões que refletem exclusão histórica, desigualdade no acesso a recursos e resistência cultural. Reconhecer essas dimensões possibilita construir uma educação que valorize saberes locais, fortaleça identidades e promova emancipação social, transformando a escola em um espaço de resistência às imposições homogeneizadoras do planejamento institucional e das políticas públicas centralizadas.

O domínio que as sociedades exercem sobre o território não é neutro; ele se configura como uma rede complexa de relações de poder, marcada por disputas históricas, interesses econômicos e práticas culturais conflitantes. Ocupação, uso e concepção do espaço são atos atravessados por essas relações, nas quais não apenas o Estado ou instituições oficiais detêm controle, mas também grupos sociais historicamente marginalizados, como as populações do campo, buscam afirmar seus direitos e modos de vida. No contexto da Educação do Campo, compreender criticamente essas relações é essencial. O território não é apenas pano de fundo para a prática pedagógica, mas um espaço vivo de resistência e luta por reconhecimento. O currículo e as políticas educacionais precisam dialogar com essa realidade, valorizando saberes locais, promovendo a participação efetiva dos sujeitos do campo e contribuindo para a construção de práticas emancipatórias que confrontem as desigualdades históricas e garantam a permanência e o protagonismo desses grupos no território. Assim, a educação deixa de ser mero instrumento de reprodução social e se torna uma ferramenta de transformação, capaz de tensionar e reconfigurar as relações de poder no espaço que os próprios sujeitos habitam.

Para compreender o território é fundamental entender os diversos elementos que o compõem, esses elementos são exemplificados por: população, características demográficas e culturais entre outros. Para tanto, Buitoni (2010) afirma que:

Os conflitos atuais das sociedades têm ocasionado a perda do vínculo de muitos grupos com seus territórios originais. Há um grande número de refugiados em decorrência de problemas ambientais, pela negação do acesso à terra, pela imposição de sistemas econômicos que não permitem a satisfação das necessidades básicas e pela exclusão das pessoas do processo produtivo e da possibilidade do trabalho etc. não são poucos os povos perseguidos ou desalojados por motivos de preconceito ou estigmas étnicos, religiosos, nacionalidade ou opinião política (Buitoni, 2010, p. 115).

Neste sentido, compreender o território exige a análise de seus múltiplos elementos constitutivos, como a população, as características demográficas e culturais, os vínculos sociais e as dinâmicas históricas de pertencimento e resistência. Buitoni (2010, p. 115) alerta que os conflitos contemporâneos têm provocado a perda do vínculo de muitos grupos com seus territórios originais, seja por deslocamentos forçados, exclusão socioeconômica, imposição de modelos de desenvolvimento incompatíveis com suas realidades, ou por perseguições de cunho étnico, religioso e político.

Essa realidade impacta diretamente o processo de elaboração e implementação de um currículo contextualizado para a Educação do Campo, pois evidencia a necessidade de considerar os sujeitos que habitam esses territórios não apenas como destinatários de políticas educacionais, mas como protagonistas na construção de saberes. Um currículo que desconsidere as histórias de deslocamento, os conflitos pela terra e os apagamentos culturais contribui para a reprodução das desigualdades e para o distanciamento entre a escola e a realidade vivida pelos estudantes. Portanto, integrar esses elementos ao currículo significa respeitar a territorialidade campesina e promover uma educação verdadeiramente emancipadora.

Saquet (2010, p.33), afirma que:

A ideologia molda comportamentos e atitudes, condiciona normas e regras e vice-versa. O território, nesta multidimensionalidade do mundo, assume diversos significados, a partir de territorialidades plurais, complexas e em unidade. E esta é uma questão fundamental, que marcou a descoberta do conceito de território sob novas leituras e interpretações: mudam os significados do território conforme se altera a compreensão das relações de poder (Saquet, 2010. p. 33).

De acordo com Saquet (2010, p. 33), “a ideologia molda comportamentos e atitudes, condiciona normas e regras e vice-versa. O território, nesta multidimensionalidade do mundo, assume diversos significados, a partir de territorialidades plurais, complexas e em unidade”. Esse entendimento amplia a concepção tradicional de território e nos convida a enxergá-lo

como um espaço de disputa simbólica e material, em que diferentes sujeitos sociais imprimem seus projetos e modos de vida.

No contexto da Educação do Campo, essa abordagem é essencial para pensar a elaboração e implementação de currículos que estejam em consonância com a realidade dos sujeitos do campo. Um currículo que ignora essas territorialidades plurais tende a impor modelos homogêneos e descontextualizados, frequentemente baseados em padrões urbanos e tecnocráticos. Por outro lado, quando se compreende o território como construção social atravessada por ideologias, lutas e resistências, o currículo passa a ser pensado como instrumento de valorização das culturas locais, das práticas agrícolas sustentáveis, das formas de organização comunitária e da luta por direitos. Assim, a compreensão das territorialidades — enquanto expressão das múltiplas relações de poder — deve estar no centro das políticas educacionais voltadas ao campo. O currículo, nesse sentido, não deve ser apenas uma formalidade normativa, mas uma construção coletiva e crítica, capaz de dialogar com a identidade e o pertencimento dos sujeitos aos seus territórios.

Santos e Silveira (2008) ressaltam que o que interessa discutir é, então, o território usado. E essa categoria, território usado, aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território. O conceito apresentado é fundamental para nossa pesquisa, principalmente para compreender a relação entre território e os elementos da efetivação do currículo. Contudo, para chegar ao território usado, consideramos necessário compreender sua existência como resultado da produção do espaço geográfico marcado pelos avanços científicos, técnicos e tecnológicos que se fazem presentes também nas estruturas curriculares. A noção de “território usado”, tal como discutida por Santos e Silveira (2008), é central para compreender os processos sociais que moldam a vida em determinado espaço e, por consequência, influencia diretamente a elaboração e a implementação de currículos em Educação do Campo.

Santos e Silveira (2008, p. 20 / 21) explicitam que:

Na medida em que são representativas das épocas históricas, as técnicas, funcionando solidariamente em sistemas, apresentam-se assim como base para uma proposta de método. Esses sistemas técnicos incluem, de um lado, a materialidade e, do outro, seus modelos de organização e regulação. [...] a distribuição do processo social não é indiferente às formas herdadas, e o processo de reconstrução paralela da sociedade e do território pode ser entendido a partir da categoria de formação socioespacial. A divisão territorial do trabalho cria uma hierarquia entre lugares e redefine, a cada momento, a capacidade de agir das pessoas. Nos dias atuais, um novo conjunto de técnicas torna-se hegemônico e constitui a base material da vida da sociedade (Santos e Silveira, 2008, pp. 20/21).

Sendo assim, concordamos com os autores ao afirmarem que a preocupação deve se voltar prioritariamente para a técnica, e não apenas para a tecnologia. Na perspectiva desses

teóricos, a técnica abrange um conjunto mais amplo de práticas, incorporando a ciência e a informação, enquanto a tecnologia, isoladamente, pode representar apenas a aplicação instrumental de conhecimentos. Seguindo essa linha de pensamento, o uso do território não se limita à implantação de infraestruturas — os chamados sistemas de engenharia —, mas está também profundamente relacionado ao dinamismo da economia e da sociedade. Dessa forma, são os fluxos populacionais, a distribuição das atividades agrícolas, industriais e de serviços, além do arcabouço normativo — que inclui a legislação civil, fiscal e financeira — que, juntamente com o grau de alcance e efetividade da cidadania, contribuem para configurar as funções e os significados do novo espaço geográfico, conforme discutido pelos autores anteriormente citados.

Segundo Santos e Silveira (2008), mais do que o território em sua forma abstrata, o que deve ser analisado é o “território usado” — aquele que resulta das práticas cotidianas, das relações sociais, das dinâmicas econômicas e culturais dos sujeitos que nele vivem. Essa perspectiva desloca o foco das dimensões meramente geográficas ou normativas para um entendimento do território enquanto espaço vivido, apropriado e dotado de significados.

Aplicado à Educação do Campo, esse conceito revela a importância de pensar o currículo a partir da realidade concreta das populações camponesas. Elaborar um currículo a partir do “território usado” implica compreender os saberes locais, os modos de vida, os desafios enfrentados por essas comunidades e a forma como elas organizam sua vida produtiva, cultural e educacional. Assim, um currículo coerente com a Educação do Campo deve estar enraizado no território usado pelos sujeitos do campo — não apenas no território normado pelo Estado ou definido por limites administrativos. A implementação curricular, por sua vez, precisa respeitar e dialogar com essas territorialidades vividas, incluindo práticas pedagógicas que valorizem as experiências dos alunos no espaço rural, suas formas de produção, seus laços comunitários e suas lutas históricas. Portanto, o conceito de território usado reforça a necessidade de construir um currículo vivo, contextualizado e político, que contribua não apenas para a escolarização, mas para o fortalecimento da identidade, da autonomia e da cidadania dos povos do campo.

Prosseguindo na investigação sobre as múltiplas dimensões do território, compartilhamos a importância da noção de “território usado”, concebido como espaço vivido, apropriado e socialmente significativo. Essa perspectiva permite perceber que o território não é neutro: ele é atravessado por relações de poder, disputas sociais e desigualdades históricas. O espaço vivido reflete práticas humanas que reorganizam a natureza e estruturam o território de acordo com interesses econômicos, políticos e culturais, muitas vezes em tensão com os

direitos e modos de vida das populações que nele habitam. Nesse sentido, Roberto Lobato Corrêa (2007) reforça que a organização do espaço é produto direto da ação humana, moldada pelas relações sociais historicamente estabelecidas, pela divisão do trabalho e pelas formas como diferentes grupos transformam e se apropriam do território. Compreender o “território usado” sob essa luz crítica é essencial para analisar como a Educação do Campo pode dialogar com a realidade concreta das comunidades, reconhecendo saberes locais, promovendo protagonismo e resistindo às imposições que invisibilizam as populações do campo.

Para Corrêa, a organização espacial não é neutra nem espontânea, mas sim um reflexo das relações de poder, da economia, da cultura e das condições sociais que moldam as práticas territoriais. Essa perspectiva nos permite compreender que o espaço não é apenas o cenário onde as ações se desenrolam, mas parte constitutiva das relações sociais — o que é fundamental para pensarmos a elaboração e a implementação de currículos em Educação do Campo.

Ao trazer essa abordagem, reconhecemos que o currículo não pode ser concebido como um conjunto de conteúdos descolados do contexto em que os sujeitos vivem. Pelo contrário, ele precisa dialogar com a organização espacial do território, entendida como o modo como as comunidades rurais vivem, trabalham, produzem e se relacionam com o seu entorno. Portanto, pensar o currículo da Educação do Campo exige compreender a espacialidade das populações do campo — sua distribuição, circulação, redes de sociabilidade e formas de apropriação do espaço — como elementos estruturantes do processo educativo.

Como o trabalho social e a sua divisão dão-se em um determinado tipo de sociedade com certo nível de desenvolvimento das forças produtivas e um modo determinante de suas forças produtivas e um modo dominante de suas relações, a organização espacial resultante refletirá essas características básicas da sociedade. Refletirá sobre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção. E como estas últimas vão traduzir-se em classes sociais e seus conflitos, a organização espacial as espelhará (Corrêa, 2007, p.67)

Assim, para o autor, a existência de estabelecimentos industriais, constituídos de edifícios onde se produz, depósitos, pátios de carga e descarga e áreas para futuras expansões, configura uma organização espacial em escala micro que só aparece a partir do capitalismo. Do mesmo modo, configura organização espacial, um conjunto desses equipamentos, uns ao lado dos outros, separados por vias de tráfego pesado e ruas de uso exclusivo das fábricas que ali se situam, tendo ainda nas proximidades bairros operários. Corrêa (2007) acrescenta que, o mesmo se pode dizer de um conjunto de cidades industriais próximas umas das outras, como ocorre na área de Campinas, no Estado de São Paulo, ou no vale do Ruhr, na Alemanha.

A leitura proposta por Corrêa (2007), ao enfatizar que a organização espacial é uma expressão do trabalho social e da divisão do trabalho, reforça que o espaço geográfico é produto das relações sociais que se estabelecem em determinado tempo e lugar, refletindo os modos de produção dominantes e os conflitos de classe que deles derivam. A configuração do espaço, portanto, não é aleatória; ela espelha as estruturas econômicas, políticas e sociais de uma sociedade. Essa compreensão é essencial para a discussão sobre a elaboração e a implementação do currículo em Educação do Campo, pois evidencia que as práticas pedagógicas não podem ser desvinculadas da materialidade social e espacial em que se inserem. No contexto do campo, onde as relações de produção são fortemente marcadas pela agricultura familiar, pelo trabalho coletivo e pela resistência às lógicas excludentes do capital, o currículo precisa refletir essa organização específica do espaço rural, com seus saberes, práticas e modos de vida próprios.

Ao contrário de um currículo urbano-industrial, moldado para atender às exigências de um modelo capitalista centrado na lógica da produtividade e do consumo, a Educação do Campo demanda um currículo que dialogue com a realidade social e espacial do território camponês, compreendendo suas dinâmicas de trabalho, produção, sociabilidade e resistência. Nesse sentido, a concepção de organização espacial apresentada por Corrêa reforça a necessidade de um currículo que não apenas reconheça, mas valorize e incorpore a realidade camponesa. Um currículo que leve em consideração o lugar em que os sujeitos vivem, trabalham e produzem conhecimento — isto é, um currículo territorializado e politicamente comprometido com a transformação social.

Por isso, compreende-se que

A organização espacial acumula formas herdadas do passado. Elas tiveram uma gênese vinculada a outros propósitos e permaneceram no presente, porque puderam ser adaptadas às necessidades atuais, que não mudaram substancialmente ao longo do tempo. As formas espaciais herdadas do passado e presentes na organização espacial apresentam uma funcionalidade efetiva em termos econômicos ou um valor simbólico que justifica a permanência (Corrêa, 2007, p. 71)

Neste sentido, Milton Santos (1978) denomina essas marcas do passado, fixadas no espaço, de rugosidades, indicando que sua permanência no território não apenas testemunha o passado, mas também influencia e condiciona a vivência cotidiana dos sujeitos. As rugosidades são, portanto, formas herdadas, que carregam significados históricos, sociais, econômicos e simbólicos. Compreendendo essa perspectiva temporal, é possível afirmar que o presente condiciona o futuro. Isto é, as formas espaciais atuais não são apenas reflexo de uma sociedade que existiu; elas influenciam a reprodução social, o modo como a sociedade se reorganiza e projeta suas transformações. À luz de Corrêa (2007), a organização espacial

passa a ser vista não apenas como herança, mas também como condição para o futuro da sociedade.

Essa concepção tem implicações diretas para a elaboração e implementação de currículos em Educação do Campo, pois evidencia que a escola do campo, ao atuar no território, deve reconhecer e dialogar com as rugosidades locais — com as marcas culturais, econômicas e sociais herdadas pelas comunidades. O currículo, nesse sentido, não pode ser descontextualizado ou reproduzir modelos urbanos padronizados. Pelo contrário, deve se ancorar na historicidade do território, valorizando os saberes locais e contribuindo para a transformação social dos sujeitos do/no campo.

Assim, acrescenta-se a partir das ideias de Corrêa (2007) que;

A concentração de atividades localizadas em um ponto do território, maximizando a acumulação de capital para as mesmas, condiciona a continuidade deste processo: os complexos industriais e as áreas metropolitanas são exemplos típicos. O mesmo se pode dizer, mudando a escala, das ruas caracterizadas por um único tipo de atividade — comércio de móveis, confecções ou peças e acessórios de veículos. As vantagens advindas da aglomeração induzem à reprodução do padrão espacial preexistente (Corrêa, 2007, p.72).

Nos fundamentos teóricos trazidos até aqui, espaço geográfico e territórios são categorias que se complementam. Isto significa que, além do espaço geográfico produzido ao materializar a sociedade capitalista, é preciso considerar o território, especialmente como dinâmica de relações não capitalistas coexistem com relações capitalistas, mas subalternizadas. Neste aspecto, é fundamental compreender quando Milton Santos (2006) afirma que “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (Santos, 2006, p.16). Assim, para ele, “de um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas⁵” (Santos, 2006, p. 16).

Esse pensamento nos leva a compreender que o território usado vai além de um espaço físico, sendo um espaço socialmente construído, atravessado por relações de poder, tensões e significados. Ressalta-se a importância de compreender como os sujeitos do campo experienciam, resistem e constroem práticas no território, conectando essa dimensão à perspectiva emancipatória da Educação do Campo, cuja possibilidade de transformação do território e a materialização das políticas públicas — como o currículo — requerem menos dispositivos técnicos em si (leis, diretrizes, tecnologias educacionais) e mais da prática social

⁵ Grifo nosso.

consciente, crítica e situada dos sujeitos que vivem e atuam naquele espaço. No campo da Educação do Campo, isso implica que a elaboração e implementação do currículo não podem se restringir à reprodução de modelos genéricos, mesmo que amparados por marcos legais que os normatizam e recursos técnicos informacionais. A fluidez real, como afirma Santos (2006), está nas práticas educativas concretas, nas decisões pedagógicas e nas ações coletivas que ocorrem nas escolas do campo, com a participação ativa das comunidades, educadores e movimentos sociais. Portanto, elaborar um currículo do campo é construir, a partir das condições reais do território, um processo formativo que respeite os tempos, os modos de vida e os saberes locais.

Trata-se de uma ação política e pedagógica que se orienta não apenas por legislações externas e normativas institucionais, mas também pelas experiências territoriais concretas vividas pelas comunidades e pela autonomia dos sujeitos sociais do/no campo. Em sua obra *Território, Globalização e Fragmentação*, Milton Santos ressalta que o território não deve ser compreendido apenas como uma base física, mas como um espaço construído pelas relações sociais e pelas múltiplas formas de uso. Para o autor, “o território usado é o chão mais a identidade, é o território com sentido, com história, com valores, um território vivido” (Santos, 2000, p. 63).

Essa concepção reforça a importância de considerar as práticas, os saberes e as formas de organização dos sujeitos do campo como elementos essenciais na formulação de políticas públicas, especialmente no campo da educação.

Em *Território, Globalização e Fragmentação*, Milton Santos ressalta que

É a partir dessa realidade que encontramos no território, hoje, novos recortes, além da velha categoria região; e isso é um resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, através daquilo que estou chamando de horizontalidades e verticalidades. As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas de processos sociais (Santos, 2006, p. 16).

Santos (2006) contextualiza que o “território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede”, e que são, todavia, “os mesmos lugares que oferecem redes e que formam o espaço banal” (SANTOS, 2006, p. 16). Para o autor, trata-se dos mesmos pontos geográficos, porém dotados de funcionalidades múltiplas, por vezes divergentes ou até contraditórias, a depender das relações sociais e das dinâmicas que neles se estabelecem. Essa reflexão permite estabelecer uma relação direta com o processo de regionalização na Bahia, que passou de Unidades de Planejamento como Regiões Econômicas para Unidades de

Planejamento configuradas como Territórios de Identidade (2007), como enfatiza Alencar (2011) na coletânea “Estudos sobre dinâmica territorial, ambiente e planejamento⁶”.

Santos (2006) discute a concepção contemporânea de território como um conjunto de lugares que podem ser simultaneamente contíguos e interconectados em rede, o que ajuda a compreender os Territórios de Identidade como um nó na rede unidades federativas do Brasil sob diretriz da então política de desenvolvimento territorial. Essa perspectiva amplia a noção tradicional de espaço, evidenciando que o território se configura de forma dinâmica, complexa e relacional. Nesse contexto, os municípios que compõem os Territórios de Identidade apresentam especificidades próprias, ao mesmo tempo em que compartilham características convergentes e se articulam tanto pela proximidade geográfica quanto pelas conexões sociais, culturais e econômicas.

Além disso, o autor ressalta que os mesmos lugares podem exercer funções distintas — por vezes até divergentes ou contraditórias — conforme os contextos sociais e culturais que os atravessam. Isso indica que a funcionalidade de um território não é estática, mas resulta de múltiplas interações e disputas simbólicas e materiais.

Portanto, a análise proposta por Santos (2006) nos convida a refletir sobre como os locais são continuamente (re) significados, assumindo diferentes papéis conforme suas conexões e usos. Embora seu enfoque recaia sobretudo sobre o espaço urbano, esta pesquisa amplia essa compreensão para o espaço rural, reconhecendo sua interdependência com o urbano nas dinâmicas sociais contemporâneas. Essa inter-relação é fundamental para pensar políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem a complexidade e a fluidez das territorialidades vividas.

Existem ideias que direcionam a complexa relação entre políticas públicas e território. Milton Santos e Silveira (2008, p. 20) afirmam em *Território e sociedade* que “o território, visto como unidade e diversidade, é uma questão central da história humana e de cada país e constitui o pano de fundo do estudo das suas diversas etapas e momento atual”.

Ao afirmar que “o território, visto como unidade e diversidade, é uma questão central da história humana e de cada país” (Santos e Silveira, 2008, p. 20), os autores nos colocam diante do desafio de compreender o currículo em Educação do Campo como um instrumento que deve emergir do próprio território, respeitando suas contradições, resistências e potencialidades. A organização curricular, portanto, não pode ser imposta verticalmente, a

⁶ O livro analisa a dinâmica territorial e os desafios do planejamento.

partir de modelos genéricos, desconsiderando as lógicas territoriais locais, os saberes das comunidades e suas formas de organização da vida e do trabalho.

Dessa forma, a perspectiva a partir das ideias de Santos (2006) rompe com a lógica tradicional de centralização do conhecimento e das decisões pedagógicas, e propõe uma descentralização crítica, na qual o território passa a ser visto como “pano de fundo” para a criação de práticas curriculares que reconheçam a diversidade e a historicidade dos povos do campo. Isso exige um currículo contextualizado, integrado, interdisciplinar e politicamente comprometido com a transformação da realidade local e nacional.

Assim, ainda à luz de Santos e Silveira (2008), compreendemos que a história do território brasileiro é, a um só tempo, una e diversa, pois é também a soma e a síntese das histórias de suas regiões. Nesse sentido, compreende-se que o currículo da Educação do Campo deve refletir essa pluralidade. Isso significa reconhecer e valorizar as realidades regionais e locais, com suas especificidades e trajetórias próprias — especialmente no contexto dos Territórios de Identidade, como o Recôncavo baiano, que têm marcas culturais, religiosas e econômicas muito particulares.

Para Saquet (2017) no território e nas redes, as territorialidades estão sempre presentes e significam conflitos, contradições, luta de classes (relações de poder: alteridade e exterioridade), disputas territoriais. Levando-se a pensar a territorialidade e suas complexidades no contexto da relação de poder no território. Essa dinâmica é possível de ser percebida no âmbito curricular, como a luta constante das comunidades do campo pela preservação e valorização de seus modos de vida, saberes e práticas. Elaborar um currículo alinhado a essa territorialidade significa reconhecer as estratégias de resistência e de pertencimento dos sujeitos, o que implica pensar a educação como uma ferramenta de fortalecimento das identidades locais.

Paralelo a isso, compreende-se que a territorialidade é definida como uma estratégia de controle sempre vinculada ao contexto social na qual se insere. É uma estratégia de poder e manutenção, independentemente do tamanho da área a ser dominada ou do caráter meramente quantitativo do agente dominador. A territorialidade deve ser reconhecida, portanto, como uma ação, uma estratégia de controle (Sack 1986 apud Zeny Rosendahl 2005, p. 12). Saquet (2017) e Sack (apud Rosendahl, 2005) aprofundam essa discussão ao tratarem da territorialidade como uma estratégia de poder, com disputas e contradições. Isso impõe ao currículo da Educação do Campo o desafio de não ser neutro: ele deve posicionar-se criticamente diante das desigualdades e dos conflitos sociais presentes no território, propondo

uma formação emancipadora, que dê voz às lutas históricas dos povos do campo — como a luta pela terra, pela agroecologia, pela justiça social e pela permanência digna no campo.

Além dos autores focalizados nesta tese, outros convergem em termos de entendimentos sobre Território que respaldam a abordagem do Currículo na perspectiva da educação contextualizada. Entre esses outros autores, Bonnemaïson (2002, p. 101-102) diz que “a noção de territorialidade pode ser compreendida pela relação social e cultural mantida pelos grupos na trama de lugares e itinerários relacionados à mobilidade, constituindo dessa forma um território. A abordagem de Bonnemaïson (2002) sobre a territorialidade como experiência vivida reforça a importância de que o currículo da Educação do Campo seja construído a partir das vivências concretas dos sujeitos do território.

Nesta ênfase, percebemos a materialização da territorialidade no espaço, construída pela vivência e experiência no lugar de cada habitante dos municípios do Território de Identidade do Recôncavo, a partir dos diversos aspectos (culturais, religiosos, políticos, econômicos entre outros) que devem estar presentes nas unidades de planejamento. No caso do Recôncavo baiano, isso significa considerar elementos como o sincretismo religioso, a cultura afro-brasileira, as tradições agrícolas e as redes de solidariedade comunitária como conteúdos curriculares legítimos.

Em síntese, a compreensão do território depende de diversos elementos. Assim, devemos compreender que a materialização do território depende da sistematização sobre a territorialidade em cada espaço. Um consenso entre os autores aqui trabalhados é a existência de relações de poder vivenciadas na constituição do Território cujas dinâmicas envolvem construção, desconstrução, territorialização, desterritorialização como história de várias temporalidades.

Na próxima discussão desta aborda-se o conceito de território a partir da perspectiva das normas que regulam e organizam os espaços sociais. Esse debate está intitulado “Educação do Campo e Currículo em Disputa: A Tensão entre o Território Normado e o Usado” e propõe uma reflexão sobre como os marcos normativos — sejam eles legais, institucionais ou socioculturais — influenciam diretamente as práticas educativas. A relação entre “território normado” e currículo remete à compreensão de que o espaço não é neutro: ele é atravessado por regras, diretrizes e disputas que moldam as ações que nele se desenvolvem, inclusive as práticas pedagógicas.

Assim, ao se pensar a elaboração e implementação do currículo, especialmente na Educação do Campo, torna-se fundamental considerar as normativas que regem o território, pois elas determinam o que pode ser ensinado, de que forma, para quem e com quais

finalidades. Discutir a educação em um território normado é, portanto, compreender que o currículo também é um instrumento político, que pode tanto reproduzir as normas dominantes quanto ser construído de forma contra hegemônica, a partir das necessidades e reivindicações dos sujeitos do território, pautando normas negociadas.

2.2 Educação do Campo e Currículo em Disputa: A Tensão entre o Território Normado e o Usado

Neste ponto da reflexão, debruçamo-nos sobre a relação entre o território normado e o processo de elaboração e implementação do currículo escolar, reconhecendo que tal relação ultrapassa o plano meramente administrativo ou organizacional. O território normado, quando traduzido em políticas curriculares, tende a expressar projetos hegemônicos que frequentemente ignoram a realidade concreta dos sujeitos do campo. Porém, é justamente nesse embate entre o que é normatizado e o que é vivido que se evidenciam as contradições: a escola pode tanto funcionar como espaço de reprodução das desigualdades quanto como lugar de resistência e de construção de práticas emancipatórias. Nesse sentido, refletir criticamente sobre a forma como o currículo se enraíza ou se distancia da vida concreta dos sujeitos do campo é também compreender até que ponto ele se constitui como mecanismo de controle ou como possibilidade de transformação social. No Estado da Bahia, a referência territorial normada onde se insere o objeto de estudo desta tese é aquela estabelecida pela gestão pública estadual da alocação orçamentária, que são as Unidades de Planejamento formuladas como Território de Identidade, onde se dão as consertações das gestões públicas municipais integrantes de cada Território de Identidade.

Em Varzedo, essa tensão entre território normado e território vivido se materializa de maneira explícita. De um lado, temos o Referencial Curricular Varzedense (RCV), elaborado sob forte influência de diretrizes nacionais e estaduais, que expressa a lógica normativa e tecnocrática de padronização curricular. De outro, encontramos as práticas e os modos de vida das comunidades rurais, marcados pela agricultura familiar, pela religiosidade popular e por vínculos comunitários que não se enquadram facilmente em moldes uniformizados. A distância entre o currículo formal e as experiências concretas dos sujeitos do campo revela como as normas que orientam a política educacional podem desconsiderar identidades, culturas e territorialidades. Essa desconexão coloca em xeque o sentido emancipador da Educação do Campo, exigindo que o currículo seja pensado não apenas como cumprimento

burocrático de diretrizes, mas como construção coletiva que dialogue com as lutas, memórias e projetos de futuro do território camponês.

Esse conceito é utilizado nesta pesquisa por compreendermos que, à medida que o território normado se concretiza, ele proporciona maior clareza sobre os direitos e deveres dos cidadãos no que diz respeito ao uso e à apropriação do espaço — especialmente no que tange à implementação de políticas públicas educacionais. O território normado, nesse sentido, é entendido como um espaço geográfico e social estruturado por legislações, normas e políticas que orientam e regulam suas funções (Haesbaert, 2004; Santos, 2006).

Por outro lado, a elaboração do currículo refere-se à constante adaptação dos conteúdos e das práticas pedagógicas às transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade. Como destaca Arroyo (2004), o currículo deve ser concebido como um campo de disputas, onde diferentes projetos societários se confrontam, e onde os sujeitos sociais buscam o reconhecimento de seus saberes e modos de vida. Já o processo de implementação curricular corresponde à materialização desses referenciais por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, exigindo a mediação entre o prescrito e o vivido — como pontua Sacristán (2000). Para que esse processo ocorra de forma efetiva, é fundamental reconhecer a interdependência entre o território e o currículo. Ou seja, o currículo deve dialogar com as especificidades territoriais, refletindo as realidades locais e valorizando os saberes, as identidades e as necessidades das comunidades em que está inserido. Essa perspectiva é reforçada por Caldart (2004, 2011), ao defender que a Educação do Campo deve estar enraizada nos processos históricos e culturais das populações camponesas, promovendo uma educação emancipatória e comprometida com a transformação social.

Nesse contexto, o currículo, entendido como o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que são ensinados e aprendidos em um ambiente educacional, é diretamente afetado por essas normas. O currículo pode ser visto como um instrumento para reproduzir ou transformar as normas existentes no território, dependendo das escolhas pedagógicas e dos objetivos educacionais. A análise dessa relação entre território normado e currículo pode envolver questões como a adequação do currículo às necessidades e características do território, a influência das políticas públicas na definição do currículo, e o papel da educação na promoção da cidadania e da transformação social dentro desse território. Assim, as normas que regem um espaço específico moldam e são moldadas pelo currículo escolar.

Quando falamos em "território normado", estamos nos referindo ao espaço geográfico e social que é influenciado por leis, regulamentos e políticas públicas. É o

ambiente onde as regras do jogo são estabelecidas e onde a vida cotidiana se desenrola. Esse território não é apenas físico; ele também é simbólico, carregado de significados, valores e relações de poder. O currículo, também sob regulamentos no contexto da política educacional do país e do estado da federação, é normado, e também contém movimento, o currículo escolar não é algo estático. Ele precisa ser constantemente reelaborado para responder às mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que ocorrem no território onde está inserido, o qual também se transforma dentro e fora das normas.

O conceito de território normado, conforme discutido por Santos (2006), refere-se à delimitação e organização de áreas geográficas regidas por normas, regulamentos e políticas públicas que orientam suas dinâmicas e usos. No contexto desta tese, tal conceito se torna fundamental para compreender como o Estado e os governos, em articulação com a sociedade civil, definem e operam ações políticas – especialmente aquelas voltadas à educação – no interior de territórios socialmente construídos. Ao considerar a política de Educação do Campo, o território normado adquire uma dimensão pedagógica e política. Isso porque ele não apenas regula aspectos institucionais da educação rural (como infraestrutura, currículo, formação docente e gestão escolar), mas também representa um espaço de disputas e afirmações identitárias. Como afirmam Arroyo (2004) e Caldart (2011), a Educação do Campo não deve ser pensada a partir de uma lógica homogênea e urbana imposta ao meio rural, mas a partir das experiências concretas dos sujeitos do campo — trabalhadores, agricultores familiares, quilombolas, indígenas — que historicamente constroem saberes e modos de vida próprios.

Nesse sentido, o território normado não é apenas um espaço físico submetido a diretrizes legais, mas também um território de resistência e afirmação cultural. É onde se concretizam as lutas por uma educação contextualizada, vinculada ao projeto político de emancipação social dessas populações. Caldart (2004) destaca que a escola do campo deve se constituir como um espaço de leitura crítica da realidade e de valorização das práticas socioculturais camponesas. Molina (2011) reforça esse entendimento ao afirmar que os currículos da Educação do Campo precisam dialogar com os saberes do território e ser construídos com a participação efetiva das comunidades locais, rompendo com modelos autoritários e tecnocráticos. Dessa forma, pensar o território do campo como território normado implica reconhecer que as políticas públicas — especialmente as educacionais — devem respeitar e fortalecer os vínculos territoriais, identitários e produtivos das populações do campo. Isso significa articular os marcos normativos à autonomia dos sujeitos e às suas

práticas coletivas, assegurando que a educação do campo não seja apenas uma extensão da política urbana, mas uma construção situada, crítica e transformadora.

Neste contexto, estamos discutindo aqui os pontos chave à luz de teóricos sobre território normado e a relação deste no processo de elaboração e implementação de currículo, como instrumento para equacionar o desenvolvimento educacional na interação com outras demais políticas públicas, evidenciando a relevância do tema nos debates sobre planejamento territorial, principalmente para a garantia de uma equidade no contexto educacional. Afirmamos que a implementação de um currículo escolar e sua elaboração é processo fundamental para garantir a qualidade da educação em determinado território. Esse processo envolve várias etapas e considerações que visam adequar o currículo às necessidades dos alunos, às diretrizes educacionais e às demandas sociais. Essa reelaboração envolve a análise crítica do currículo existente, a identificação de lacunas e a proposição de novas abordagens e conteúdo, denominado objetos do conhecimento segundo a BNCC – Base Nacional Comum Curricular de 2017, conjunto de normas educacionais, que sejam relevantes para os estudantes e para a comunidade em que estão inseridos.

Assim, a implementação do currículo no território é um processo complexo, que envolve os sujeitos sociais do território: professores, gestores, estudantes, pais, comunidade em geral, e as representações de segmentos e agentes de interesses específicos, respectivamente. É nesse momento que o currículo "sai do papel" e se materializa em práticas pedagógicas concretas onde o movimento inerente ao currículo e ao território vivido (usado) e apropriado se depara com a estrutura do território normado relativo à organização político administrativo da instância governo do ente federativo, e o território normado da educação, especificamente. Ademais, a implementação enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos, a resistência à mudança, a diversidade de contextos e a necessidade de formação continuada dos professores. A relação entre o território normado e o currículo escolar é de interdependência, com influência mútua. O território vivido, ou conceitualmente o usado, segundo Milton Santos (2006), influencia o currículo, pois define as necessidades e as demandas da comunidade enquanto o território normado enquadra o currículo em seu potencial de influenciar o território na promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico.

Para Antas (2005, p. 38) o “Território como norma corresponde, em certa medida, àquela concepção do direito definido tendo três dimensões nucleares – a comunicacional, a

burocrática e a repressiva⁷”. Nesse sentido, para Antas Jr (2005) território como norma significa condicionamentos dos usos das técnicas, de seus produtos (os objetos técnicos) e, por extensão, das relações sociais, isso no campo jurídico. E ainda acrescenta que, a cada criação e implementação de objetos técnicos no território, configuram-se demandas por normas de uso e demandas sociais por regulação, e da soma destas resulta a densidade normativa que, de fato, é imensurável. As dimensões nucleares ressaltadas por Antas Jr (2005) confirmam o processo fundamental para a interação humana e para o funcionamento de qualquer sociedade a partir de sua estrutura. Cada dimensão do núcleo do território normado tem características e objetivos específicos. Porém, essas dimensões jurídicas, em certa medida, diferem das dimensões do campo educacional.

O conceito de "território normado" no campo educacional refere-se à organização e estruturação dos núcleos territoriais de educação (NTEs no caso específico do estado da Bahia), que são áreas definidas para a implementação de políticas educacionais. Esses núcleos têm como objetivo promover a educação de forma mais eficaz, considerando as especificidades de cada território. Podemos citar exemplos para essas normatizações, as conversas informais entre as pessoas, gestores dos municípios do Território, os debates construtivos nos fóruns territoriais de educação para elaboração dos documentos oficiais, as reuniões de equipe das secretarias municipais de educação com o objetivo de solucionar problemas em conjunto e as campanhas de conscientização que visam informar e engajar o público do território.

Entretanto, o território normado na perspectiva jurídica de Antas Jr (2005) apud Almeida (2015, p. 48) ressalta que:

Só é possível compreender o espaço geográfico com uma instância social através do estudo das normas, pois os “sistemas normativos produzem o território”, ao mesmo tempo em que o “território, por reunir a intencionalidade humana e a espontaneidade da natureza, demanda a produção intensa de normas (Almeida, 2015, p. 48).

Do que se apreende, na formulação de Antas Jr ao estudar o território da justiça, examinando relações entre geografia e direito, os territórios resultam dos sistemas de normas que condicionam o espaço geográfico. No campo educacional, os núcleos territoriais de educação são fundamentais para garantir que as diretrizes educacionais sejam adaptadas às realidades locais. Isso requer maior esforço para compreender a dinâmica educacional do

⁷ É importante ressaltar que esses três tipos de dimensões não são mutuamente exclusivos. Em muitas situações, eles podem se sobrepor e se influenciar mutuamente. Neste contexto, o autor utilizou os conceitos na perspectiva do Direito (termo jurídico). O objetivo dessa discussão aqui na tese é trazer o debate como o campo educacional, especificamente para os NTEs (Núcleo Territorial de Educação na Bahia).

território, possibilitando melhor gestão dos recursos e maior participação da comunidade na construção de um sistema educacional que atenda às necessidades, demandas e anseios dos estudantes do território. Desse modo, diferencia-se o território educacional do território da justiça, em que pese ambos serem normados.

A formulação do território como normado, Milton Santos (2007, p. 14), dá a forma ao conteúdo inerente ao território usado o qual, como a categoria analítica, se pode utilizar para realizar análises com conteúdo histórico, e ressaltar que;

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem quer ser entendido como 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 trabalhador; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria que é uma categoria de análise (Santos, 2007, p. 14).

Há que se considerar, a partir das noções de território normado e território usado, que a normatização do território advém de diferentes agentes, embora a atribuição da função de produzir normas unicamente ao Estado implique em se identificar lacunas no processo de regulação e/ou normatização do território. O conceito de território vai além da mera definição de um espaço físico; ele deve ser compreendido como um território utilizado, que envolve a identidade dos indivíduos que nele habitam. A identidade é essencial, pois representa o sentimento de pertencimento a um lugar que se considera parte de si. Assim, o território usado é fundamental para a construção da identidade e do vínculo com o espaço.

O território visto como a base do trabalhador, sendo o local onde se estabelece a residência, ocorrem trocas materiais e espirituais, e se exerce a vida cotidiana, expressa a relação entre o indivíduo e o espaço que é indispensável para entender como as pessoas interagem com o ambiente ao seu redor e como isso, moldando suas experiências e vivências, reage ao território normado. Na análise histórica e geográfica, o foco deve ser no território usado de Milton Santos (2007), pois é essa categoria que permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais. O território em si, sem a consideração de seu uso e significado, não oferece as mesmas possibilidades de análise e entendimento das relações humanas com o espaço.

No contexto jurídico, Antas Jr (2005, pg. 45) aponta crise no processo de regulação do território usado, sanada por normas de tributação, como segue:

A crise de regulação que o Estado atravessa [...] reside na crença de que ele é o único a regular o território em que está circunscrito. Caso não tivesse seu papel predominante na regulação social, os investimentos na organização de mediação de conflitos e arrecadação de tributos ocorreriam com dificuldade e haveria grande

polêmica em torno do desperdício, que habitualmente se propala contra as intervenções estatais, mas o Estado brasileiro tem logrado êxito crescente na extração de tributos sobre o território (constituídos por instituições, empresas, homens, infraestrutura e meio ecológico) (Antas Jr, 2005, p. 45).

A crise de regulação enfrentada pelo Estado brasileiro decorre da crença de que ele é o único agente regulador do território sob sua jurisdição. A predominância do Estado na regulação social é fundamental para viabilizar investimentos na mediação de conflitos e na arrecadação de tributos. Sem o papel central do Estado, haveria dificuldades significativas nesses processos, gerando polêmicas sobre o desperdício, crítica frequentemente direcionada às intervenções estatais. Apesar das críticas, o Estado brasileiro tem demonstrado sucesso crescente na extração de tributos sobre o território, abrangendo instituições, empresas, indivíduos, infraestrutura e o meio ambiente, conforme apontado por Antas Jr. (2005).

No contexto educacional, a análise de Antas Jr. (2005, p. 45) sobre a crise de regulação do território pode ser transposta para refletir os desafios enfrentados pelo Estado na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Assim como ocorre na gestão fiscal e tributária, a crença de que o Estado seria o único ente regulador do território é colocada em xeque frente à complexidade das dinâmicas territoriais e sociais. Na prática, embora o Estado brasileiro tenha consolidado mecanismos eficientes de arrecadação e controle sobre o território — compreendido por instituições, infraestrutura, empresas e população —, observa-se que, no campo educacional, a regulação ainda é marcada por tensões entre o que é normatizado centralmente e o que é vivenciado nos territórios locais. A imposição de modelos curriculares padronizados, por exemplo, nem sempre considera as especificidades dos sujeitos do campo, seus saberes, tempos sociais e modos de vida, o que revela um descompasso entre a política instituída e a realidade dos territórios. Como afirma Arroyo (2004, p. 31), “o campo tem sido tratado como um espaço de carência e não como um espaço de produção de saberes, de cultura, de história e de sujeitos”. Essa visão reduz a política educacional a uma prática compensatória, muitas vezes alheia às demandas territoriais e às formas autônomas de organização das comunidades camponesas.

Portanto, pode-se dizer que a crise de regulação no campo da educação não está apenas na capacidade normativa do Estado, mas na sua limitação em promover políticas territorializadas, participativas e coerentes com a diversidade sociocultural existente. A superação dessa crise passa por reconhecer os sujeitos do campo como coautores das políticas educacionais, fortalecendo processos de escuta, participação social e construção coletiva do currículo, como propõem autores como Arroyo (2004), Molina (2011) e Caldart (2004).

Assim, o êxito do Estado em regular aspectos formais do território — como tributos e infraestrutura — não se traduz automaticamente em eficácia educacional, a menos que haja um esforço deliberado para articular a política pública às práticas e saberes presentes nos territórios vivos e historicamente construídos do/no campo.

A distinção entre território normado e território usado, conforme desenvolvida por Milton Santos (2006), oferece importantes contribuições para a análise crítica da elaboração e implementação de currículos na Educação do Campo. O autor afirma que “o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (Santos, 2006, p. 8). Tal formulação permite compreender que o território não é apenas uma delimitação geográfica ou administrativa, mas um espaço vivido, atravessado por afetos, práticas sociais e memórias coletivas. No contexto do Recôncavo — historicamente caracterizado pela presença de comunidades camponesas, quilombolas, ribeirinhas e religiosas — a distinção entre o território normado, estruturado pelas políticas estaduais, e o território usado, experienciado pelas comunidades locais, torna-se evidente. Os currículos prescritos pelos sistemas de ensino, enquanto instrumentos do território normado (TI Recôncavo / NTE), muitas vezes ignoram as formas de vida, os saberes tradicionais, os tempos sociais e a organização produtiva dos sujeitos do campo.

Arroyo (2004) observa que há uma negação sistemática dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento. A escola, em sua forma tradicional, tende a reproduzir uma cultura urbana e hegemônica, desconsiderando os modos próprios de aprender e ensinar presentes no campo. Isso aprofunda a cisão entre o currículo oficial e a experiência vivida pelos estudantes, revelando um distanciamento entre a escola e o território usado. Em oposição a essa lógica, a Educação do Campo propõe uma construção curricular pautada no diálogo com os saberes do território, buscando legitimar as culturas, práticas e lutas das populações rurais. Caldart (2008) enfatiza que a escola do campo precisa ser pensada com e a partir do campo. A centralidade do território, enquanto espaço vivido e simbólico, é condição para que o currículo se torne significativo e emancipador. Nessa perspectiva, o currículo pode ser concebido como um território educativo, onde se confrontam projetos de sociedade, disputas por conhecimento e práticas de poder. Arroyo (2012) amplia essa ideia ao afirmar que o currículo é também espaço de resistência e afirmação das identidades coletivas. No Recôncavo Baiano, esse processo assume características singulares, uma vez que a região é marcada por intensa diversidade cultural, religiosidade popular, agricultura familiar e práticas comunitárias que precisam ser incorporadas ao projeto pedagógico das escolas do campo.

Frigotto (2010) reforça que a luta por uma Educação do Campo de qualidade está intrinsecamente ligada à luta por condições dignas de vida, como o acesso à terra, ao trabalho e à cidadania. A elaboração de currículos contextualizados, nesse sentido, deve considerar a totalidade das relações que atravessam o território: econômicas, políticas, culturais, ambientais e espirituais. Superar a dicotomia entre o território normado e o território usado, no campo educacional, implica reconhecer a escola como parte do território vivido, assumindo o compromisso com uma pedagogia do pertencimento, da escuta e da transformação social. O currículo, entendido como construção coletiva e situada, torna-se então um instrumento de justiça territorial e de afirmação das identidades camponesas.

As características econômicas, ambientais e culturais, bem como as necessidades específicas de cada território, são elementos imprescindíveis para a elaboração e implementação de um currículo que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e contribua para a construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e emancipatória. Esse processo, no entanto, tende a entrar em conflito com a norma hegemônica, especialmente quando esta privilegia dimensões burocráticas e repressivas da organização territorial — como as divisões político-administrativas convencionais definidas pelos governos.

Assim, até que ponto o território normado, com suas diretrizes e prescrições, é capaz de dialogar com o território usado, tecido pelas práticas cotidianas, pelas memórias e pelos saberes dos sujeitos do campo? Como conciliar a normatização produzida nos gabinetes, muitas vezes distante da realidade concreta, com a vida pulsante das comunidades que dão significado ao território? Milton Santos (2007), Correa, et al(2006) Saquet (2018); Printes (2015); Haesbaert (2021); advertem que o território não se reduz à sua dimensão física, mas constitui-se como uma construção social atravessada por relações de poder, interesses divergentes e projetos de sociedade em disputa. Nesse sentido, ao transpor as normas para o currículo escolar, é inevitável questionar: estamos diante de um instrumento de reprodução da racionalidade tecnocrática ou de uma possibilidade concreta de resistência e emancipação? Até que ponto o currículo, ao se enraizar no território usado, pode romper com a homogeneização e assumir-se como prática de valorização das identidades, lutas e sonhos camponeses? Concluir esta reflexão sob o título “Educação do Campo e Currículo em Disputa: A Tensão entre o Território Normado e o Usado” implica reconhecer que não se trata apenas de constatar a coexistência de normas e práticas, mas de compreender as contradições e as disputas que atravessam o processo educativo. Esta não é uma indagação meramente teórica, mas uma questão política e pedagógica de fundo: queremos uma escola que reproduza o já instituído ou uma escola que abra caminho para a transformação social? É nessa

encruzilhada que esta tese se insere e, a partir dela, seguiremos aprofundando a análise, problematizando como tais tensões se materializam no currículo de Varzedo e quais horizontes se abrem para a Educação do Campo.

3. O CURRÍCULO COMO PEÇA FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CAMINHOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ

“Aquele que tenta sacudir o tronco de uma árvore sacode somente a si mesmo”.

Provérbio africano

O provérbio africano que inicia este capítulo nos convida a refletir sobre a resistência e a profundidade das estruturas enraizadas, como as tradições, as culturas e os territórios. Na educação, e especialmente na Educação do Campo, ele nos lembra que iniciativas que ignoram os fundamentos e as raízes das comunidades correm o risco de não provocar mudanças reais — ou até de gerar rejeição. Por isso, o currículo, enquanto peça central das políticas públicas, deve ser compreendido não apenas como um conjunto de objetos do conhecimento / saberes e diretrizes, mas como uma construção histórica, social e territorialmente situada. Nesta seção, analisamos o currículo como elemento estruturante das políticas públicas educacionais e sua implementação no contexto específico da Educação do Campo, com foco no Território de Identidade Recôncavo e no município de Varzedo. O objetivo é discutir os marcos normativos, os fundamentos conceituais e as práticas que orientam a efetivação de um currículo que dialogue com as realidades locais, respeitando os saberes, as lutas e as formas de vida dos povos do campo.

Ao destacar os princípios da Educação do Campo, a pedagogia da alternância, os documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), além dos desafios vividos no território, discutidos na seção anterior, buscamos compreender como o currículo pode deixar de ser uma ferramenta de imposição para se tornar um instrumento de emancipação. Esse processo exige uma ruptura com modelos pedagógicos historicamente centrados em paradigmas urbanos e homogêneos, que ignoram as especificidades culturais, produtivas, temporais e espaciais das populações camponesas. A pedagogia da alternância, por exemplo, propõe um modo de organização do tempo escolar que respeita o ritmo da vida no campo, promovendo a articulação entre o saber acadêmico e os saberes construídos nas práticas comunitárias.

Nesse sentido, o currículo emancipador precisa ser construído de forma dialógica, envolvendo os sujeitos do campo na sua elaboração e execução, reconhecendo suas lutas, memórias e modos próprios de existência. Como orientam autores como Arroyo, Caldart, Molina e, sobretudo, Paulo Freire, não se pode pensar a educação como um ato neutro ou tecnicista. Freire (2020, p.47) nos lembra que "ensinar não é transferir conhecimento, mas

criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Assim, uma educação do campo verdadeiramente emancipadora precisa superar a lógica bancária da educação e assumir uma postura problematizadora, em que os sujeitos possam interpretar e transformar o mundo a partir de sua realidade concreta.

Afinal, construir uma educação enraizada no chão da vida camponesa é, também, reconhecer que a árvore do conhecimento já tem raízes profundas — e que, para transformá-la, é preciso primeiro escutar a terra em que ela se firma, suas vozes, seus ciclos e suas potências. Só assim será possível semear uma escola que floresça a partir da realidade dos povos do campo e que contribua para a construção de um projeto de sociedade mais justo, plural e solidário.

3.1 Origem e concepção de currículo na perspectiva da Educação do Campo

Currículo é uma palavra proveniente do latim *currere*, que indica caminho, trajetória, um percurso a ser realizado nas relações existentes entre escola e sociedade [...] o currículo não é apenas um campo meramente técnico ou sistemático, mas um instrumento flexível e crítico, que é permeado por questões socio político-econômica (Barbosa, 2013, p. 04 /05).

Acerca da lógica referente ao currículo, Barbosa (2013) ressalta que o termo "currículo" deriva do latim "currere", representando um caminho ou trajetória a ser percorrido na relação entre a escola e a sociedade. O currículo transcende a mera técnica ou sistematização, configurando-se como um instrumento flexível e crítico. Ele é influenciado por questões sócio político-econômicas, moldando a experiência educacional.

A origem do conceito de currículo remonta à Grécia Antiga, quando este era visto como um meio de desenvolver habilidades e virtudes cívicas essenciais para a formação de cidadãos ativos e engajados na vida pública. No entanto, a Educação do Campo no Brasil possui uma trajetória distinta, fortemente influenciada por movimentos sociais e por políticas públicas que buscam valorizar a vida rural e as suas peculiaridades. De acordo com Gelocha e Antunes (2021), o movimento de Educação do Campo nasce como uma resposta às carências educacionais enfrentadas pelas populações rurais e à marginalização dessas comunidades dentro do sistema educacional tradicional, que se estrutura principalmente com foco no meio urbano e em suas necessidades.

A Educação do Campo não pode ser pensada dentro de uma concepção única ou padronizada de currículo. Essa modalidade de ensino exige uma abordagem que dialogue diretamente com as demandas locais e respeite as características específicas de cada território

e comunidade rural. Isso significa que o currículo deve ser flexível, adaptado às realidades locais e centrado nas necessidades concretas dos sujeitos do campo. Gotardi e Pires (2021) destacam que esse currículo precisa reconhecer e valorizar as especificidades culturais, históricas e sociais das comunidades rurais. Isso envolve compreender os saberes locais, as práticas tradicionais e os modos de vida que constituem a identidade desses sujeitos, criando, assim, um espaço de aprendizagem conectado à realidade. Ao mesmo tempo, é essencial que a Educação do Campo garanta a formação crítica e emancipatória dos estudantes. Não se trata apenas de reproduzir conhecimentos tradicionais, mas de possibilitar que os alunos desenvolvam competências e habilidades que os capacitem a compreender as dinâmicas sociais e econômicas do mundo contemporâneo.

O currículo da Educação do Campo deve, portanto, ser um espaço de diálogo constante. Esse diálogo precisa ocorrer entre as realidades locais e as transformações globais, permitindo que os estudantes sejam capazes de relacionar seus contextos com os desafios do presente e do futuro. Além disso, é necessário promover o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento. Eles devem ser incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, compreendendo seu papel na sociedade e exercendo sua cidadania de forma consciente e crítica. Esse protagonismo pode ser fortalecido por meio de práticas pedagógicas que conectem o conteúdo escolar ao cotidiano dos estudantes. Por exemplo, temas como agricultura sustentável, preservação ambiental e tecnologias apropriadas podem ser explorados em sala de aula, gerando uma conexão entre o aprendizado e a vivência prática. Outro aspecto relevante é a integração entre as práticas pedagógicas e as demandas socioeconômicas das comunidades. A escola do campo não pode ser vista como um espaço isolado; ao contrário, ela deve estar em constante diálogo com as famílias, os movimentos sociais e as associações locais.

O papel dos educadores, nesse contexto, é fundamental. Eles precisam atuar como mediadores do conhecimento, buscando compreender as especificidades de seus alunos e utilizando metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa. A formação continuada dos professores também é indispensável, para que eles estejam preparados para lidar com as demandas específicas da Educação do Campo. A relação entre a escola e a comunidade deve ser estreita e colaborativa. Isso significa que a escola deve ser um espaço aberto à participação da comunidade, valorizando seus saberes e promovendo a integração entre os diferentes agentes que compõem o território rural. Além disso, é necessário reconhecer a diversidade existente no campo. As comunidades rurais não são homogêneas; ao contrário, elas são marcadas por diferenças culturais, linguísticas, religiosas e econômicas que precisam ser

consideradas no planejamento educacional. Uma educação que respeite essa diversidade contribui para a valorização das identidades locais. Ela possibilita que os estudantes reconheçam o valor de sua cultura e compreendam que suas práticas e saberes são tão importantes quanto aqueles provenientes de outros contextos. Ao mesmo tempo, é essencial que a Educação do Campo enfrente os desafios impostos pela exclusão social e pela desigualdade. Muitas comunidades rurais ainda enfrentam dificuldades de acesso à educação de qualidade, o que reforça a necessidade de políticas públicas curriculares específicas para esse público.

As políticas educacionais voltadas ao campo devem assegurar infraestrutura adequada, transporte escolar e formação de professores especializados. Sem esses elementos, o direito à educação para os sujeitos do campo continua sendo violado. Outro ponto importante é o uso de tecnologias educacionais. Essas ferramentas podem desempenhar um papel transformador, desde que sejam utilizadas de forma contextualizada e acessível às comunidades rurais, evitando a imposição de tecnologias que não dialoguem com a realidade local. Nesse sentido, as tecnologias devem ser vistas como um meio para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, contribuindo para a inclusão digital e o acesso a informações que fortaleçam o desenvolvimento das comunidades. A Educação do Campo também precisa promover uma articulação entre o ensino formal e as práticas produtivas locais. Isso implica em reconhecer que o trabalho e a educação são dimensões inseparáveis na vida das comunidades rurais.

O currículo, portanto, deve integrar conhecimentos teóricos e práticos, permitindo que os estudantes compreendam as relações entre a produção, o meio ambiente e a sociedade. Essa abordagem favorece uma formação mais completa e conectada à realidade. Outro desafio é garantir que a escola do campo seja um espaço de resistência e transformação social. Ela deve fortalecer a luta dos movimentos sociais rurais, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade mais justa e inclusiva. Para isso, é necessário que a Educação do Campo seja vista como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento sustentável. Ela deve estar alinhada aos objetivos de erradicação da pobreza, promoção da igualdade e conservação ambiental. A escola do campo, portanto, não deve ser um espaço de reprodução das desigualdades sociais. Ao contrário, ela deve ser um espaço de emancipação, onde os sujeitos possam se reconhecer como protagonistas de suas histórias e agentes de mudança.

Além disso, a Educação do Campo precisa enfrentar os desafios impostos pela globalização e pelas mudanças climáticas. Esses fenômenos têm impactos diretos nas comunidades rurais, exigindo que os currículos escolares preparem os estudantes para lidar

com esses contextos. A formação crítica, nesse sentido, é indispensável. Os estudantes precisam compreender as relações de poder que estruturam a sociedade e ser capazes de propor alternativas que promovam a justiça social e ambiental. Assim, afirma-se conforme Morreira e Silva (2011: 7 – 8) apud Barbosa (2013: 05) que

O currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] implicando relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Barbosa, 2023, p. 05).

O texto apresentado, baseado em Morreira e Silva (2011) e Barbosa (2013), define o currículo como um artefato social e cultural, ressaltando sua intrínseca relação com dinâmicas de poder. Essa perspectiva implica que o currículo não é neutro, mas sim um veículo de transmissão de visões sociais específicas e, por vezes, tendenciosas. Além de transmitir visões, o currículo desempenha um papel ativo na construção de identidades, tanto individuais quanto sociais. Ao moldar a percepção dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor, o currículo influencia a formação de suas identidades e a maneira como se relacionam com a sociedade. Assim, o currículo é compreendido como um instrumento poderoso que, ao mesmo tempo em que reflete a cultura e os valores de uma sociedade, também contribui para a sua reprodução e transformação, através da influência que exerce sobre a construção das identidades individuais e coletivas.

Nessa linha de raciocínio, o diálogo entre saberes científicos e saberes tradicionais é outro aspecto central. Esse diálogo deve ser promovido de forma horizontal, valorizando ambos os tipos de conhecimento e buscando soluções conjuntas para os desafios locais e globais. A interdisciplinaridade é uma ferramenta importante nesse processo. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, o currículo da Educação do Campo pode abordar de forma mais ampla e complexa os problemas enfrentados pelas comunidades rurais. Além disso, a valorização da memória coletiva é essencial. O ensino deve resgatar as histórias locais, promovendo o fortalecimento das identidades e o reconhecimento da importância do passado para a construção do futuro. É importante lembrar que a Educação do Campo não é apenas uma demanda educacional, mas também uma demanda social e política. Ela reflete a luta por direitos, dignidade e reconhecimento dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Dessa forma, a Educação do Campo deve ser vista como um projeto estratégico para o desenvolvimento do país. Investir numa proposta curricular para esta modalidade de ensino significa valorizar as comunidades rurais, fortalecer a democracia e promover a justiça social. Portanto, o currículo da Educação do Campo deve ser construído de forma coletiva, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Desta maneira, entende-se

que será possível garantir uma educação que, além de respeitar as especificidades locais, contribua para a transformação social. Assim, a Educação do Campo é mais do que uma modalidade de ensino; ela é uma expressão de resistência, luta e esperança. Seu fortalecimento depende de políticas públicas comprometidas e da valorização dos sujeitos do campo como protagonistas de suas trajetórias. Essa modalidade de ensino exige uma abordagem que dialogue diretamente com as demandas locais e respeite as características específicas de cada região e comunidade rural. Isso significa que o currículo deve ser flexível, adaptado às realidades locais e centrado nas necessidades concretas dos sujeitos que vivem no campo.

De acordo com Neves (2021), o currículo da Educação do Campo deve se alinhar com a teoria pedagógica de Paulo Freire (2019), cujos princípios defendem uma educação centrada na problematização da realidade dos alunos. Freire (2019) acreditava que a educação deveria ser um processo dialético, no qual a construção do conhecimento se dá através do diálogo e da reflexão sobre as condições de vida dos estudantes. Nesse sentido, o currículo deve ser pensado como um processo contínuo de construção coletiva do saber. Os alunos são sujeitos ativos no aprendizado, e não apenas receptores passivos de informações. Essa perspectiva coloca os estudantes no centro da prática educativa, estimulando-os a desenvolver uma compreensão crítica do mundo que os cerca. A educação, nesse modelo, é um instrumento de transformação social, que visa à emancipação dos indivíduos e das comunidades. Ao se alinhar com os princípios de Freire (2019), a Educação do Campo busca não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também promover a conscientização dos sujeitos sobre seu papel na sociedade e sua capacidade de transformar realidades adversas.

Gotardi e Pires (2021) destacam que esse currículo precisa reconhecer e valorizar as especificidades culturais, históricas e sociais das comunidades rurais. Isso envolve compreender os saberes locais, as práticas tradicionais e os modos de vida que constituem a identidade desses sujeitos, criando, assim, um espaço de aprendizagem conectado à realidade. Ao mesmo tempo, é essencial que a Educação do Campo garanta a formação crítica e emancipatória dos estudantes. Não se trata apenas de reproduzir conhecimentos tradicionais, mas de possibilitar que os alunos desenvolvam competências que os capacitem a compreender as dinâmicas sociais e econômicas do mundo contemporâneo.

O currículo da Educação do Campo deve, portanto, ser um espaço de diálogo constante. Esse diálogo precisa ocorrer entre as realidades locais e as transformações globais, permitindo que os estudantes sejam capazes de relacionar seus contextos com os desafios do presente e do futuro. Além disso, é necessário promover o protagonismo dos alunos na

construção do conhecimento. Eles devem ser incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, compreendendo seu papel na sociedade e exercendo sua cidadania de forma consciente e crítica. Esse protagonismo pode ser fortalecido por meio de práticas pedagógicas que conectem o conteúdo escolar (objetos do conhecimento / saberes) ao cotidiano dos estudantes. Por exemplo, temas como agricultura sustentável, preservação ambiental e tecnologias apropriadas podem ser explorados em sala de aula, gerando uma conexão entre o aprendizado e a vivência prática. Outro aspecto relevante é a integração entre as práticas pedagógicas e as demandas socioeconômicas das comunidades. A escola do campo não pode ser vista como um espaço isolado; ao contrário, ela deve estar em constante diálogo com as famílias, os movimentos sociais e as associações locais.

O papel dos educadores, nesse contexto, é fundamental. Eles precisam atuar como mediadores do conhecimento, buscando compreender as especificidades de seus alunos e utilizando metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa. A formação continuada dos professores também é indispensável, para que eles estejam preparados para lidar com as demandas específicas da Educação do Campo. A relação entre a escola e a comunidade deve ser estreita e colaborativa. Isso significa que a escola deve ser um espaço aberto à participação da comunidade, valorizando seus saberes e promovendo a integração entre os diferentes agentes que compõem o território rural. Além disso, é necessário reconhecer a diversidade existente no campo. As comunidades rurais não são homogêneas; ao contrário, elas são marcadas por diferenças culturais, linguísticas, religiosas e econômicas que precisam ser consideradas no planejamento educacional.

Uma educação que respeite essa diversidade contribui para a valorização das identidades locais. Ela possibilita que os estudantes reconheçam o valor de sua cultura e compreendam que suas práticas e saberes são tão importantes quanto aqueles provenientes de outros contextos. Ao mesmo tempo, é essencial que a Educação do Campo enfrente os desafios impostos pela exclusão social e pela desigualdade. Muitas comunidades rurais ainda enfrentam dificuldades de acesso à educação de qualidade, o que reforça a necessidade de políticas públicas específicas para esse público. As políticas educacionais voltadas ao campo devem assegurar infraestrutura adequada, transporte escolar e formação de professores especializados. Sem esses elementos, o direito à educação para os sujeitos do campo continua sendo violado. Outro ponto importante é o uso de tecnologias educacionais, como já enfatizado. Essas ferramentas podem desempenhar um papel transformador, desde que sejam utilizadas de forma contextualizada e acessível às comunidades rurais, evitando a imposição de tecnologias que não dialoguem com a realidade local.

Nesse contexto, as tecnologias devem ser compreendidas como ferramentas para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo a inclusão digital e facilitando o acesso a informações que contribuam com o fortalecimento das comunidades rurais. Entretanto, a Educação do Campo não pode se limitar à incorporação de recursos tecnológicos: ela precisa promover uma articulação entre o ensino formal e as práticas produtivas locais. Isso exige o reconhecimento de que trabalho e educação são dimensões indissociáveis na vida das populações do campo. O currículo, portanto, deve integrar saberes teóricos e práticos, possibilitando aos estudantes compreenderem as relações entre produção, meio ambiente e sociedade. Essa abordagem favorece uma formação mais ampla, contextualizada e significativa, conectada à realidade do território onde vivem.

Outro desafio fundamental é garantir que a escola do campo se consolide como um espaço de resistência e transformação social. Ela deve contribuir para o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais rurais e colaborar com a construção de um projeto de sociedade mais justo e inclusivo. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser entendida como parte integrante de um processo mais amplo de desenvolvimento sustentável, alinhado aos objetivos de erradicação da pobreza, promoção da igualdade e conservação ambiental. A escola do campo não pode ser um espaço de reprodução das desigualdades sociais. Ao contrário, ela deve se constituir como um espaço de emancipação, onde os sujeitos possam se reconhecer como protagonistas de suas histórias e agentes de transformação de suas realidades.

Além disso, a Educação do Campo precisa estar preparada para enfrentar desafios contemporâneos impostos pela globalização e pelas mudanças climáticas, cujos impactos são sentidos de forma direta nas comunidades rurais. Os currículos escolares, nesse contexto, devem capacitar os estudantes para compreender e agir diante dessas transformações. A formação crítica torna-se, portanto, indispensável. É preciso que os estudantes desenvolvam a capacidade de compreender as relações de poder que estruturam a sociedade e de propor alternativas que promovam justiça social e ambiental.

Um aspecto central desse processo é o diálogo entre saberes científicos e saberes tradicionais, que deve ocorrer de forma horizontal e respeitosa, reconhecendo o valor de ambos e buscando soluções conjuntas para os desafios locais e globais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade se apresenta como uma ferramenta essencial. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, o currículo da Educação do Campo torna-se mais apto a compreender e intervir de maneira crítica e complexa nos problemas enfrentados pelas comunidades rurais. Além disso, a valorização da memória coletiva é essencial. O ensino deve resgatar as histórias locais, promovendo o fortalecimento das identidades e o reconhecimento da importância do

passado para a construção do futuro. Por fim, é importante lembrar que a Educação do Campo não é apenas uma demanda educacional, mas também uma demanda social e política. Ela reflete a luta por direitos, dignidade e reconhecimento dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Dessa forma, a Educação do Campo deve ser vista como um projeto estratégico para o desenvolvimento do país. Investir nessa modalidade de ensino significa valorizar as comunidades rurais, fortalecer a democracia e promover a justiça social. A proposta de currículo para a Educação do Campo deve, portanto, estar intimamente ligada à ideia de emancipação social do sujeito. O currículo deve não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover o fortalecimento da identidade rural, reconhecendo e valorizando as particularidades culturais das comunidades do campo. Além disso, é essencial que o currículo integre teoria e prática, como afirmam Medeiros et al. (2021), de forma a proporcionar uma formação que seja não apenas acadêmica, mas também prática e voltada para as necessidades reais da vida rural. Dessa maneira, o currículo da Educação do Campo precisa ser um espaço de reflexão crítica, mas também de ação concreta, que busque melhorar as condições de vida e trabalho dos alunos e das comunidades em que vivem.

Uma das características centrais do currículo na Educação do Campo é a valorização dos saberes tradicionais e das práticas culturais locais. Em muitas comunidades rurais, há uma rica tradição de conhecimento prático relacionado ao trabalho no campo, à preservação do meio ambiente e à convivência comunitária. Esses saberes não podem ser ignorados ou desvalorizados no currículo escolar, mas sim integrados de forma a enriquecer o aprendizado dos estudantes e fortalecer a identidade cultural local. A Educação do Campo deve, assim, ser um processo que não só ensina conteúdos acadêmicos, mas também preserva e transmite o conhecimento tradicional, promovendo o respeito pelas práticas culturais e fortalecendo o senso de pertencimento e valorização da vida rural.

Além disso, o currículo da Educação do Campo deve ser flexível e adaptável, capaz de responder às necessidades dinâmicas das comunidades e aos desafios impostos pelas mudanças sociais e econômicas que afetam as zonas rurais. Isso inclui a integração de novas tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras, que possam ser aplicadas de forma contextualizada e que contribuam para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e acessível. De acordo com Gelocha e Antunes (2021), a adaptação do currículo às realidades locais também exige a participação ativa da comunidade escolar e das famílias na construção do projeto pedagógico, garantindo que as decisões curriculares sejam tomadas de forma democrática e representativa.

É também importante destacar que a Educação do Campo não deve ser vista como uma educação inferior ou secundária, mas sim como uma proposta educacional de qualidade, que oferece aos estudantes as mesmas oportunidades de aprendizado que são dadas às populações urbanas, porém com as adaptações necessárias para garantir a relevância e a efetividade do ensino. Para que isso aconteça, é fundamental que as políticas públicas voltadas para a educação no campo sejam cada vez mais inclusivas e que proporcionem os recursos necessários para que as escolas rurais possam oferecer uma educação de qualidade, com infraestrutura adequada e professores bem capacitados.

A Educação do Campo, nesse sentido, representa um campo de luta pela equidade educacional no Brasil, onde o currículo desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A proposta curricular deve ser, assim, um instrumento de transformação social, que possibilite aos alunos do campo o acesso a uma educação que respeite e valorize suas identidades, mas que também os prepare para atuar de maneira crítica e transformadora na sociedade contemporânea. Em resumo, o currículo na Educação do Campo deve ser pensado como um espaço de construção coletiva de saberes, que respeite as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais, ao mesmo tempo em que promova a emancipação e a formação crítica dos alunos. Esse currículo deve ser flexível, dinâmico e contextualizado, integrando práticas pedagógicas que envolvem teoria e prática, e que se articulem com as necessidades e as demandas das comunidades do campo. Além disso, deve ser uma proposta que valorize os saberes locais e as práticas culturais das populações rurais, reconhecendo-as como elementos fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva.

Assim, a Educação do Campo constitui-se como fruto das lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que reivindicam a escola como direito humano e social. Nesse sentido, não se trata apenas de levar a escola ao meio rural, mas de construir uma política educacional que dialogue com as especificidades territoriais, culturais e históricas dos sujeitos do campo. Como destaca Arroyo (2007), essa modalidade educativa nasce como contraponto ao modelo urbano-centrado, propondo uma educação que reconheça os camponeses como sujeitos históricos, portadores de saberes, identidades e culturas próprias.

Uma de suas premissas fundamentais é a articulação entre escola, trabalho, cultura e vida comunitária. Caldart (2000) ressalta que a pedagogia da Educação do Campo deve ser construída a partir da realidade concreta das comunidades, incorporando seus saberes e modos de produção, ao mesmo tempo em que estabelece o diálogo crítico com o conhecimento

científico. Dessa forma, supera-se a visão de uma educação meramente adaptada ao rural e afirma-se a necessidade de um projeto político-pedagógico próprio.

Outra dimensão essencial é o protagonismo dos sujeitos do campo. Para Molina e Jesus (2004), a elaboração, gestão e implementação das políticas de Educação do Campo devem ser construídas “de baixo para cima”, assegurando a participação efetiva das comunidades, movimentos sociais e organizações coletivas. Esse protagonismo garante que a escola não seja apenas imposta pelo Estado, mas apropriada pelas populações camponesas como espaço de resistência e emancipação.

Além disso, a Educação do Campo pauta-se pela valorização da diversidade e da pluralidade cultural. Conforme Arroyo e Fernandes (1999), trata-se de reconhecer os diferentes modos de vida, trabalho e organização comunitária, compreendendo que a escola deve ser um espaço de afirmação identitária e de fortalecimento das territorialidades. Tal perspectiva se conecta ao caráter emancipatório da educação, que, segundo Caldart (2000), deve contribuir para formar sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e lutar por melhores condições de vida. Por fim, a Educação do Campo se consolida como política pública específica, distinta da mera transposição da escola urbana para o meio rural. Ao propor diretrizes, metodologias e currículos que dialoguem com a vida no campo, reafirma-se a ideia de que a escola é parte fundamental do projeto de sociedade defendido pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Nesse sentido, como sintetiza Arroyo (2007), a Educação do Campo é ao mesmo tempo luta por direitos, projeto político e prática pedagógica transformadora.

3.2 Currículo, Escola e Sociedade: desafios participativos por uma educação emancipadora.

O currículo, em seus múltiplos sentidos e conceitos, têm significativa centralidade nas discussões e atividades pedagógicas, no âmbito das Unidades Escolares e nos diversos órgãos que gerenciam os Sistemas Educacionais (DCRB, 2020).

Começamos essa discussão da tese sobre currículo afirmando, à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2020), que o currículo ocupa posição central nas discussões e atividades pedagógicas desenvolvidas tanto no interior das Unidades Escolares quanto nos diversos órgãos que compõem os Sistemas Educacionais. Essa centralidade evidencia que o currículo não pode ser compreendido como uma estrutura neutra ou meramente técnica; ao contrário, ele se constitui como um campo político e social, carregado

de sentidos diversos — culturais, ideológicos e epistemológicos — que expressam concepções de educação, de sujeito e de sociedade.

A construção de uma concepção emancipadora de currículo na Educação do Campo requer a superação de modelos escolares homogeneizadores, historicamente centrados em uma lógica urbana e descontextualizada das realidades rurais. Defende-se, assim, um currículo construído de forma coletiva, ancorado nos saberes, nas práticas sociais e nas lutas dos sujeitos do campo. No contexto do Território de Identidade do Recôncavo Baiano, especialmente no município de Varzedo, essa discussão se torna ainda mais significativa, considerando as especificidades locais e as políticas pedagógicas voltadas à Educação do Campo. O objetivo desta seção é analisar de que maneira ocorre o entrelaçamento entre currículo e Educação do Campo, compreendendo como essa articulação pode potencializar práticas educativas emancipadoras, capazes de promover a valorização das identidades camponesas, a justiça social e o fortalecimento da cidadania.

Ultrapassando a mera listagem de objetos do conhecimento (BNCC, 2017), o currículo orienta práticas pedagógicas, fundamenta políticas públicas e define quais saberes são considerados legítimos em determinado contexto histórico e territorial. Por isso, reconhecê-lo como instrumento de disputa e de construção coletiva é essencial para se pensar uma proposta curricular voltada à transformação social, especialmente no contexto da Educação do Campo. Nesse sentido, a construção curricular deve ser compreendida como um processo dialógico, que exige escuta ativa, participação democrática e compromisso ético com os sujeitos do campo. Isso implica que o currículo não pode ser imposto de forma verticalizada, mas precisa ser contextualizado, ressignificado e constantemente debatido, incorporando os saberes locais, as práticas produtivas, os modos de vida e as lutas históricas das populações camponesas.

O currículo, enquanto construção social, reflete as necessidades e demandas da sociedade em um determinado contexto histórico e geográfico. O processo de elaboração curricular, conforme Werlang e Pereira (2021), não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas deve ser uma ferramenta para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e ativos, capazes de interagir de forma transformadora com a sociedade. No contexto específico da Educação do Campo, esse processo se torna ainda mais relevante, uma vez que envolve uma população que, historicamente, tem sido marginalizada e cujas necessidades educacionais são muitas vezes ignoradas ou mal interpretadas.

De Souza Lima (2021), ao analisar os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas políticas de Educação do Campo, enquanto documento normativo, ressalta que,

embora a BNCC tenha dado visibilidade a essa modalidade de ensino, as diretrizes curriculares nela presentes não consideram adequadamente as especificidades das comunidades rurais. Essas diretrizes muitas vezes falham em levar em conta as particularidades socioculturais e as necessidades educacionais específicas dos estudantes do campo, colocando em risco a efetividade do currículo como uma ferramenta de transformação social. Assim, a Educação do Campo não deve ser reduzida à simples adaptação do currículo urbano às realidades rurais, mas sim à criação de um currículo específico que reconheça e valorize as culturas e os saberes locais, propondo práticas pedagógicas contextualizadas e dialogadas com as realidades das comunidades.

A falta de atenção a essas especificidades impacta diretamente na qualidade do ensino e na permanência dos estudantes nas escolas do campo. Segundo Santos e Almeida (2022), um currículo que ignora as vivências locais tende a desestimular os alunos, que não se veem representados nas atividades pedagógicas. Esse cenário reforça a necessidade de práticas educativas que valorizem o cotidiano do campo, promovendo uma conexão entre os conteúdos escolares e as realidades vividas pelos estudantes. Nesse contexto, a integração dos saberes populares ao currículo pode contribuir para uma educação mais significativa e participativa. De acordo com Costa et al. (2022), práticas como o estudo das técnicas agroecológicas, os conhecimentos sobre plantas medicinais e as tradições culturais das comunidades rurais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais próximo das vivências dos alunos e mais relevante para suas realidades.

Além disso, a articulação entre conhecimento científico e saberes locais é fundamental para preparar os estudantes para os desafios contemporâneos. Temas como preservação ambiental, sustentabilidade e inovação no campo devem ser abordados de maneira integrada, incentivando a reflexão crítica sobre o papel das comunidades rurais na construção de um futuro sustentável. Essa abordagem pode fortalecer a identidade dos estudantes enquanto sujeitos ativos e conscientes de seu papel na sociedade. A formação docente também desempenha um papel primordial na implementação de um currículo contextualizado e inclusivo. Como apontado por Silva e Ribeiro (2021), os professores precisam ser capacitados para lidar com a diversidade cultural e social das comunidades rurais, desenvolvendo metodologias que respeitem e valorizem os saberes locais. Essa formação deve incluir não apenas aspectos teóricos, mas também práticas pedagógicas que possam ser aplicadas diretamente em sala de aula.

A efetivação de uma Educação do Campo comprometida com a justiça social exige a implementação de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, recursos didáticos

específicos e formação continuada dos profissionais da educação. Conforme aponta Souza (2023), a precariedade das escolas rurais representa um dos maiores entraves à consolidação de um ensino de qualidade, comprometendo o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a tecnologia pode desempenhar um papel estratégico, desde que seu uso esteja orientado por uma perspectiva crítica e contextualizada. A inclusão digital, por meio do acesso à internet e a ferramentas digitais, amplia as possibilidades pedagógicas, aproximando os sujeitos do campo de novos conhecimentos sem romper com suas realidades. Silva et al. (2022) ressaltam o potencial de tais projetos em conectar os estudantes com o mundo, ao mesmo tempo em que promovem o fortalecimento de suas identidades territoriais e culturais.

Para além dos recursos materiais e tecnológicos, é fundamental que o currículo da Educação do Campo contemple de forma interdisciplinar temas relacionados aos direitos sociais, à cidadania e às lutas históricas das populações rurais. A inserção de debates sobre reforma agrária, segurança alimentar e políticas públicas favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e o protagonismo social dos jovens do campo. A integração entre os saberes científicos e os conhecimentos tradicionais, por meio de projetos interdisciplinares que envolvam componentes curriculares como Geografia, História e Ciências, contribui para uma formação integral e contextualizada. Ademais, a participação da comunidade na construção curricular fortalece os vínculos entre escola e território, promovendo uma educação democrática, inclusiva e culturalmente situada. A valorização das práticas culturais locais — como festas populares, culinária e expressões artísticas — constitui não apenas um elemento pedagógico, mas também um instrumento de afirmação identitária e de reconhecimento das múltiplas formas de existência presentes no campo.

A Educação do Campo deve articular sustentabilidade, cultura local e cidadania, promovendo práticas pedagógicas que valorizem os saberes tradicionais e dialoguem com os desafios contemporâneos. A inclusão de temas como saúde, meio ambiente, economia solidária e empreendedorismo rural contribui para formar sujeitos críticos e comprometidos com o desenvolvimento de suas comunidades. Para isso, é essencial garantir formação docente continuada e condições adequadas de infraestrutura, de modo que o currículo se torne realmente emancipador, contextualizado e significativo para a realidade dos estudantes do campo.

O processo participativo na formulação do currículo contribui para a construção de uma educação mais significativa e contextualizada, à medida que permite a inserção de conteúdos que dialogam diretamente com a realidade vivida pelos estudantes. Como destacam Lima e Freitas (2022), a valorização dos saberes locais no currículo não apenas potencializa o

aprendizado, mas também fortalece a identidade cultural das comunidades rurais, promovendo maior integração entre escola e comunidade. Superar a visão tradicional do currículo como instrumento técnico e neutro é essencial. Sob a ótica crítica, defendida por autores como Gandin e Silva (2023), o currículo é entendido como uma construção histórica, política e cultural, marcada por disputas de sentidos e valores. Nesse contexto, a Educação do Campo surge como uma possibilidade concreta de ressignificar essas relações, ao propor práticas pedagógicas emancipadoras, voltadas à transformação social e ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos do campo.

Em um cenário em que as políticas neoliberais têm afetado as políticas educacionais no Brasil, como apontado por Da Costa (2023), a Educação do Campo enfrenta desafios ainda maiores. O avanço dessas políticas tem gerado ataques às especificidades da Educação do Campo, promovendo a uniformização e a adaptação das escolas do campo aos modelos urbanos, o que pode comprometer a qualidade da educação oferecida. Nesse contexto, a reelaboração do currículo se torna um aspecto central para garantir que a Educação do Campo não se torne um mero reflexo das políticas educacionais neoliberais, mas sim uma proposta que seja capaz de resistir a essas pressões e de afirmar as identidades e as necessidades das comunidades do campo.

A elaboração do currículo da Educação do Campo exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas tradicionais e das concepções de ensino predominantes nas escolas rurais, reconhecendo que não se trata de uma simples adaptação ao modelo urbano, mas de uma transformação estrutural. Como destacam Cogo et al. (2023), é necessário valorizar as especificidades culturais e sociais dos sujeitos do campo, promovendo uma educação que dialogue com suas realidades. Políticas educacionais como a BNCC, o DCRB e as reformas do Ensino Médio frequentemente desconsideram essas especificidades, impondo modelos homogêneos e distantes do contexto rural (Werlang e Pereira, 2021). Nesse cenário, a Educação do Campo deve ser compreendida como uma prática pedagógica emancipadora, voltada à promoção da autonomia, da cidadania e da valorização dos saberes locais. A construção curricular, portanto, deve ocorrer de forma contínua, com participação ativa das comunidades e em diálogo com os desafios sociais e territoriais, a fim de garantir uma educação pública mais justa, inclusiva e contextualizada.

Assim, o currículo da Educação do Campo deve ser concebido como um processo dinâmico e contínuo de construção, orientado pelas necessidades, realidades e saberes das comunidades rurais. Essa elaboração curricular precisa ocorrer de forma coletiva e participativa, envolvendo educadores, estudantes e membros da comunidade em um diálogo

crítico e permanente. A educação do e no campo não pode ser reduzida a uma simples adaptação do modelo urbano, mas deve constituir uma proposta própria, que reconheça e valorize os modos de vida, os saberes tradicionais e a diversidade sociocultural dos sujeitos do campo, promovendo uma formação emancipadora, contextualizada e socialmente comprometida.

A relação entre currículo, escola e sociedade é essencialmente dialógica, na medida em que o currículo não se limita a ser um documento técnico ou um simples conjunto de conteúdos prescritos. Ele reflete escolhas culturais, políticas, sociais e econômicas, expressando projetos de sociedade e de formação humana. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço de mediação, onde os conhecimentos, os saberes locais, as experiências comunitárias e as demandas sociais se encontram, se confrontam e se (re) constroem. A elaboração curricular, portanto, deve ser compreendida como um processo coletivo e democrático, no qual os sujeitos educativos — professores, estudantes, famílias e comunidade — dialogam, negociam sentidos e constroem práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a transformação social. Assim, currículo, escola e sociedade estão intrinsecamente conectados, e suas interações definem tanto as intencionalidades formativas quanto os projetos educativos que podem contribuir para a construção de uma educação socialmente referenciada, crítica e emancipadora.

O currículo, como um reflexo da sociedade, desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de um futuro mais justo e consciente. Segundo Barros (2024), a escola, enquanto instituição social, tem a responsabilidade de mediar essa relação entre currículo e sociedade, sendo não apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um campo de reprodução de valores sociais e culturais. A escola, portanto, não é um espaço neutro, mas um local de intensa interação entre as diversas influências sociais e os processos educativos.

No contexto da Educação do Campo, a dinâmica entre currículo e sociedade assume contornos mais complexos, uma vez que as escolas do campo precisam lidar com desafios específicos, como a integração de saberes tradicionais com o currículo oficial e as necessidades locais. De Souza Silva et al. (2021) ressaltam que a escola no campo deve se constituir como um espaço de valorização das culturas locais e dos saberes populares, elementos muitas vezes marginalizados pelo currículo tradicional. Esse reconhecimento dos saberes tradicionais é fundamental para promover a valorização das identidades do campo e, ao mesmo tempo, preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, que exigem tanto conhecimentos específicos da vida do campo quanto habilidades para navegar em

contextos urbanos. Essa integração de saberes e valorização da cultura é requerida desde as dinâmicas, técnicas ou didáticas, no cotidiano da escola, na sala de aula ou nos corredores, a exemplo do que dissertou Teirone Campos (2013), examinando a prática da educação física no município de Feira de Santana, ou do que Murilo Santos (2020) demonstrou como tese ao estudar o cotidiano escolar de jovens em escola no Recôncavo.

A função social da escola no campo vai muito além da simples transmissão de conteúdos escolares. A Educação do Campo, como defendem Costa et al. (2022), deve ser um processo formativo que articula o conhecimento científico aos saberes populares, valorizando as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Trata-se de uma educação que responde às demandas concretas desses territórios, como o acesso à terra, a soberania alimentar, a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, o currículo precisa ser construído de forma contextualizada, incorporando temas como a agricultura familiar, as práticas agroecológicas, o fortalecimento das redes comunitárias e a defesa dos territórios, possibilitando a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir tanto no meio rural quanto no urbano.

O papel do currículo, então, não é apenas o de transmitir conhecimento, mas o de ser uma ponte entre a escola e a sociedade, promovendo a inclusão e a transformação social. Da Silva et al. (2021) propõem que a relação entre currículo, escola e sociedade deve ser compreendida como um processo dialógico e dinâmico, no qual a educação tem a função de formar sujeitos críticos, reflexivos e engajados em transformar a sua realidade. A escola não deve ser um espaço isolado, mas um agente ativo nas mudanças sociais, sendo capaz de identificar e dialogar com as necessidades das comunidades e de articular esses saberes no currículo.

Em um cenário em que as desigualdades sociais e regionais ainda são marcantes, a Educação do Campo tem uma responsabilidade fundamental na redução dessas disparidades, promovendo uma educação que não apenas ensina, mas também empodera. A formação de cidadãos críticos e atuantes exige que o currículo da Educação do Campo contemple as questões sociais e culturais do campo, mas também as demandas da sociedade mais ampla, adaptando-se às mudanças sociais, econômicas e ambientais do mundo contemporâneo. Isso implica que a escola do campo deve ser um espaço de aprendizagem que prepare os alunos para as transformações do mundo moderno, sem perder de vista as raízes culturais e os saberes locais.

Neste contexto, a Educação do Campo precisa ser capaz de romper com as dicotomias historicamente estabelecidas entre o urbano e o rural, bem como superar a

hierarquização entre o conhecimento científico e os saberes populares. Trata-se de construir uma proposta educativa que não apenas respeite, mas também valorize as identidades, as práticas culturais, os modos de vida e os conhecimentos produzidos no e pelo campo. Ao mesmo tempo, é fundamental que essa educação possibilite aos sujeitos do campo a compreensão crítica do mundo, ampliando suas capacidades de participação ativa na sociedade e no enfrentamento das desigualdades estruturais. Assim, o currículo assume um papel central como instrumento de transformação social, devendo ser concebido não como um mero repositório de conteúdos descontextualizados, mas como uma construção coletiva, dinâmica e dialógica, capaz de ressignificar as relações de poder, questionar a lógica excludente do modelo hegemônico e fomentar práticas pedagógicas emancipatórias. Nessa perspectiva, um currículo para a Educação do Campo deve articular, de forma crítica e criativa, os saberes locais com os conhecimentos científicos e tecnológicos, possibilitando aos estudantes uma formação integral que lhes permita tanto permanecer e transformar seus territórios quanto dialogar com as demandas e desafios de um mundo cada vez mais globalizado, complexo e desigual.

O currículo, enquanto expressão da própria sociedade, desempenha um papel estratégico na formação dos sujeitos e na construção de um futuro mais justo, crítico e socialmente consciente. Segundo Barros (2024), a escola, como instituição social, assume a responsabilidade de mediar essa relação entre currículo e sociedade, constituindo-se não apenas como espaço de socialização de saberes, mas também como ambiente de reprodução, ressignificação e, sobretudo, de contestação de valores, práticas culturais e relações sociais. Nesse sentido, a escola não se configura como um espaço neutro, mas sim como um território de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas, no qual diferentes interesses e projetos de sociedade se materializam por meio das práticas educativas.

Nessa perspectiva, o currículo não deve ser concebido apenas como um repositório de conteúdos, mas como uma mediação intencional entre escola e sociedade, capaz de promover inclusão, participação social e transformação. Da Silva et al. (2021) defendem que essa relação entre currículo, escola e sociedade precisa ser pensada de forma dialógica, colaborativa e dinâmica, na qual a prática educativa se configure como um instrumento de formação de sujeitos críticos, reflexivos e protagonistas de seus próprios processos de desenvolvimento e emancipação. A escola, portanto, deve romper com a lógica de isolamento em relação às comunidades e se fortalecer como um espaço ativo na construção de práticas educativas alinhadas às demandas sociais e territoriais.

Diante das desigualdades históricas e estruturais que marcam os territórios rurais, a Educação do Campo assume um papel importante na superação dessas assimetrias, na medida em que promove uma formação voltada para o empoderamento, a autonomia e a transformação social. Isso exige que o currículo incorpore, de maneira efetiva, as dimensões sociais, culturais, ambientais e econômicas das comunidades rurais, articulando saberes locais e universais, e dialogando permanentemente com as transformações sociais e os desafios contemporâneos.

Dessa forma, a Educação do Campo deve ser pensada como uma prática pedagógica que rompe com as dicotomias entre o urbano e o rural, entre o saber científico e o saber popular, construindo uma proposta educativa que valorize as identidades, os saberes, as práticas e as lutas das comunidades camponesas, mas que também prepare os sujeitos para o exercício pleno da cidadania em um mundo interconectado e em constante transformação. O currículo, nesse contexto, deve ser compreendido como um instrumento de disputa, de resistência e de transformação social, capaz de ressignificar as relações de poder e enfrentar as desigualdades históricas que ainda permeiam a Educação no Campo.

Portanto, a relação entre currículo, escola e sociedade deve ser entendida como um processo permanente de diálogo, construção coletiva e adaptação, no qual a educação não se limita a refletir as condições sociais, mas atua como agente de transformação, na busca por uma sociedade mais justa, solidária e democrática. O currículo, elemento estruturante desse processo, deve assumir um caráter emancipador, contribuindo para a consolidação de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural, as especificidades territoriais e os saberes construídos historicamente pelas populações rurais. Assim, a Educação do Campo consolida-se como uma estratégia fundamental na construção de uma sociedade comprometida com a justiça social e a equidade.

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que a construção e a implementação de um currículo para a Educação do Campo não podem ser concebidas como um processo neutro, técnico ou meramente adaptativo ao modelo escolar urbano. Ao contrário, trata-se de uma prática política, que exige rupturas com lógicas hegemônicas que historicamente desconsideram os saberes, as culturas e as práticas sociais dos povos do campo. A relação dialógica entre currículo, escola e sociedade, neste contexto, assume centralidade, pois é por meio dela que se torna possível elaborar práticas pedagógicas que articulem os conhecimentos científicos com os saberes locais, valorizando as identidades, as territorialidades e os projetos de vida das comunidades rurais.

Mais do que responder às demandas normativas impostas pelas políticas públicas, como a BNCC, o DCRB e as Diretrizes da Educação do Campo, o currículo deve ser compreendido como instrumento de resistência, de emancipação e de afirmação dos sujeitos do campo frente às desigualdades históricas e estruturais. Portanto, a escola, inserida no território e em permanente diálogo com sua comunidade, deve se constituir como espaço de construção coletiva de saberes, de fortalecimento da autonomia, de promoção da justiça social e de enfrentamento dos processos de exclusão e subalternização. Assim, o currículo na Educação do Campo se afirma como prática social, cultural e política, capaz de potencializar uma educação comprometida com a transformação social e com a construção de um projeto de sociedade mais justo, democrático e plural.

4.0 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Ser do campo é ser simples,
Mas não ser coitado,
Ser do campo é ter fibra,
Ser forte e arretado,
Sendo firme na labuta,
Tecendo boa conduta,
Não aceita ser rotulado.

Pereira (2024, p. 25).

A citação de Geronildo Ramos Pereira (2021) captura a força e a resiliência das populações do campo, que, longe de se conformar com a marginalização, lutam pela valorização de suas identidades, práticas e saberes. Este espírito de resistência e autonomia está no cerne da Educação do Campo, uma proposta educacional que busca não apenas a inclusão das populações rurais no sistema educacional formal, mas a construção de uma educação que reflita suas realidades, necessidades e aspirações. Acrescentaríamos que se trata de uma resiliência que produz homeostase, capacidade de adaptação dessas populações que se reconhecem sob identidade social rural, no contexto do sistema educacional vigente, normatizado.

Neste contexto, é fundamental entender os marcos normativos que sustentam essa proposta pedagógica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (DCNECs), por exemplo, são um dos principais documentos que orientam a construção de um currículo contextualizado para o campo, voltado à valorização dos saberes locais e à superação das desigualdades educacionais históricas entre o meio rural e urbano. Além disso, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), elaborado no âmbito de uma política de Estado, afirma buscar o alinhamento das políticas educacionais às especificidades locais, propondo uma educação que dialogue com as realidades dos Territórios de Identidade da Bahia. Entretanto, essa proposta se evidencia sobretudo no plano discursivo e técnico-burocrático do documento, sem que haja, na prática, uma efetiva incorporação das particularidades territoriais e socioculturais do campo. Assim, o DCRB expressa mais uma tentativa formal de adequação do currículo à diversidade baiana do que uma materialização concreta de políticas que valorizem e integrem os saberes, os modos de vida e as lutas históricas das populações camponesas.

Ademais, as políticas de educação para o campo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outros decretos e legislações estaduais, constituem a base legal

que orienta a implementação das diretrizes voltadas às populações camponesas e assegura seus direitos educacionais. Contudo, é imprescindível compreender essas normativas não apenas como um conjunto de obrigações formais, mas como um espaço de disputa e negociação, no qual a efetivação no território enfrenta obstáculos de ordem estrutural, política e cultural. Nessa perspectiva, esta seção dedica-se a analisar de que maneira tais marcos normativos influenciam as práticas pedagógicas e como se manifestam as tensões na implementação do currículo da Educação do Campo, com especial atenção ao Território de Identidade do Recôncavo.

4.1 Marcos Conceituais da Educação do Campo: Fundamentos, Princípios e Perspectivas Transformadoras

Roseli Salete Caldart, na exposição que fez para o III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007, ressaltou que;

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (Caldart, 2007, p. 02 e 03).

O texto de Roseli Salete Caldart, apresentado no III Seminário do PRONERA em 2007, destaca a origem da Educação do Campo como resultado da mobilização e pressão de movimentos sociais por políticas educacionais voltadas às comunidades camponesas. Essa modalidade de educação surge da união das lutas do Movimento Sem Terra pela criação de escolas públicas em áreas de Reforma Agrária com a resistência de diversas organizações e comunidades camponesas que buscavam preservar suas escolas, experiências educacionais, comunidades, territórios e identidades.

Os marcos conceituais representam o conjunto de noções, princípios e categorias teóricas que fundamentam uma abordagem crítica da realidade, oferecendo subsídios para a leitura do mundo e a construção de práticas educativas transformadoras. No âmbito da Educação do Campo, esses marcos são constituídos a partir de referenciais que dialogam com a pedagogia emancipatória, a justiça social, a valorização dos saberes populares e a construção de projetos educativos territorializados.

Autores como Miguel Arroyo (2004) destacam a importância de reconhecer os sujeitos do campo como sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias. Roseli Caldart (2004 / 2009) contribui com a compreensão da Educação do Campo como um projeto político-pedagógico vinculado à luta social e à reforma agrária. Já Bernardo Mançano Fernandes (2000) e Luiz Pedro J. Molina (2012) refletem sobre o território e a territorialização da educação como elementos essenciais para pensar políticas públicas contextualizadas.

Nesse conjunto de referências, Paulo Freire se destaca como base ética e política da prática educativa voltada à autonomia dos sujeitos. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire defende que ensinar exige respeito à sabedoria popular, ao contexto de vida do educando e à construção de sentidos a partir da realidade concreta. Essa perspectiva é essencial para uma educação do campo crítica, que valoriza os saberes locais e aposta no protagonismo das comunidades camponesas. Compreender os marcos conceituais da Educação do Campo, portanto, é reconhecer que a escola deve dialogar com o território, com os modos de vida e com os desafios enfrentados pelas populações do campo, construindo um currículo que seja expressão de suas lutas, identidades e projetos de futuro.

Nesse contexto, a Educação do Campo configura-se como uma modalidade educacional comprometida com as especificidades das comunidades rurais, considerando suas realidades socioeconômicas, culturais, territoriais e produtivas. Diferente da antiga concepção de educação rural — muitas vezes marcada por uma perspectiva urbana e descontextualizada —, a Educação do Campo propõe uma abordagem que valoriza os sujeitos do campo, seus saberes, práticas e modos de vida. Seu principal fundamento é a construção de políticas educacionais que respeitem as identidades e as necessidades dessas populações, promovendo uma formação escolar enraizada no território, crítica e comprometida com o desenvolvimento local sustentável. Assim, busca garantir o direito a uma educação de qualidade social, que reconheça e fortaleça a cultura camponesa, contribuindo para a transformação social e a ampliação da cidadania no campo.

A Educação do Campo se posiciona no confronto de projetos de campo, opondo-se à lógica do agronegócio, que prioriza o lucro e a expulsão de famílias, desvalorizando a educação e a presença humana no campo. Em contrapartida, defende a produção para a sustentação da vida em suas diversas dimensões e necessidades. Ao lutar por direitos coletivos, a Educação do Campo afirma a importância de políticas públicas que considerem a forma, o conteúdo e os sujeitos envolvidos. Além disso, a Educação do Campo surge como uma crítica à educação abstrata e descontextualizada. Seus defensores lutam para que o debate pedagógico esteja intrinsecamente ligado à realidade concreta das relações sociais e à complexidade da vida no campo.

Os marcos conceituais da Educação do Campo estão ancorados na perspectiva de que o campo é um espaço de vida e produção, e não apenas um local de exploração agrícola. A proposta educacional desse modelo se sustenta na pedagogia crítica e na ideia de educação como prática emancipatória, conforme proposta por Arroyo e Caldart (2004). A abordagem também se alinha à perspectiva de uma educação contextualizada, que respeita os saberes e modos de vida das populações camponesas. Nesse sentido, Neto (2010) questiona se a Educação do Campo se configura apenas como uma educação para os habitantes do campo ou se efetivamente considera as especificidades desse contexto em sua formulação curricular e metodológica. De acordo com Santos (2017), essa modalidade educacional tem sido impulsionada por movimentos sociais que lutam pela democratização do ensino e pelo reconhecimento do direito à educação de qualidade no meio rural. Além disso, Molina e Munarim (2006) destacam que a Educação do Campo não deve ser apenas uma adaptação do currículo urbano às realidades rurais, mas sim um projeto pedagógico próprio, construído com base na participação ativa das comunidades locais. Esta problematização é relevante tanto em termos da garantia das especificidades do que vem a ser uma sociedade camponesa, em seu projeto político, quanto em termos de acesso ao conhecimento hegemônico, o que evidencia a complexidade de normatização da Educação do Campo com projeto político pedagógico que possibilite formação emancipadora, existindo no sistema educacional vigente.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, o que inclui o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para as populações do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reforça essa prerrogativa ao garantir a oferta de ensino adequado às especificidades das populações rurais. Essas normativas são fundamentais para consolidar os direitos educacionais dos camponeses e proporcionar um ensino que dialogue com sua realidade e cultura. Caldart et al. (2012) destacam que a Educação do Campo deve ser vista

como um projeto político e pedagógico que extrapola a simples oferta de escolas em áreas rurais. Essa concepção exige a participação ativa das comunidades locais na formulação das políticas educacionais, garantindo que os conteúdos e metodologias adotados estejam alinhados às vivências e necessidades desses grupos. Dessa forma, o modelo educacional proposto, busca romper com a histórica marginalização da população do campo e assegurar sua inclusão no processo educativo de maneira significativa.

A Bahia, por meio da Lei nº 13.559 (2016), aprovou o Plano Estadual de Educação com diretrizes específicas para a Educação do Campo, reconhecendo a necessidade de ações voltadas para a valorização da identidade e cultura rural. Essa iniciativa reforça a importância das políticas públicas na garantia do acesso e permanência dos estudantes do campo no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade e contextualizada.

Assim, segundo o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2010).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, estabelece a política de educação do campo, visando expandir e aprimorar a oferta de educação básica e superior para as populações rurais. Essa política será implementada pela União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A colaboração entre os entes federativos seguirá as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo é garantir que as comunidades rurais tenham acesso a uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades e especificidades. Neste contexto, a promulgação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, representa um marco importante no reconhecimento da Educação do Campo como modalidade específica no sistema educacional brasileiro. No seu Art. 1º, o decreto estabelece que a política de educação do campo tem por objetivo ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior às populações do campo, devendo ser implementada pela União em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010). Essa formulação normativa rompe, em certa medida, com a concepção tradicional de educação rural — historicamente marcada por uma perspectiva urbana, homogênea e descontextualizada — e passa a reconhecer as especificidades dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes, culturas, tempos e modos de vida.

Entretanto, uma análise crítica do decreto revela que, embora ele represente um avanço político e simbólico, apresenta limitações que impactam sua efetivação no cotidiano das escolas do campo. A ausência de mecanismos de controle social e a não obrigatoriedade para os entes federativos resultam, muitas vezes, na descontinuidade ou fragilidade das políticas públicas voltadas ao campo, especialmente em municípios com baixo índice de desenvolvimento ou limitada capacidade orçamentária. Além disso, o texto legal não vincula diretamente recursos financeiros à implementação das diretrizes, o que compromete a sustentabilidade das ações propostas, como a formação de professores, a adequação da infraestrutura e a elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas.

Nesse sentido, é fundamental relacionar o Decreto nº 7.352/2010 às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que estabelecem os princípios orientadores para a organização curricular dessa modalidade de ensino. As Diretrizes reforçam a importância de uma educação comprometida com a realidade sociocultural dos povos do campo, defendendo práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos territórios, os projetos de vida das comunidades e a construção coletiva dos saberes. Elas também destacam a centralidade da pedagogia da alternância, da gestão democrática e da participação comunitária no processo educacional, como fundamentos para uma proposta curricular emancipadora.

No contexto do Território de Identidade Recôncavo, e em especial no município de Varzedo, observa-se que os desafios para a efetivação desses marcos normativos são múltiplos. Embora existam experiências significativas de organização popular e valorização dos saberes locais, muitas escolas ainda operam com currículos urbanos, materiais didáticos descontextualizados e pouca participação das comunidades na construção do projeto político-pedagógico. Essa realidade evidencia o descompasso entre o que está previsto na legislação e o que se realiza nas práticas escolares. A efetiva consolidação da Educação do Campo exige, portanto, não apenas a existência de decretos e diretrizes, mas o compromisso político dos gestores públicos, o protagonismo das comunidades camponesas e o fortalecimento de ações formativas que qualifiquem o trabalho docente nos territórios do campo.

Dessa forma, o Decreto nº 7.352/2010 deve ser compreendido como um instrumento normativo que abre possibilidades, mas cuja eficácia depende da sua articulação com políticas públicas estruturadas, como o financiamento específico, a formação inicial e continuada de professores do campo, e a construção coletiva de currículos territorializados. Mais do que uma norma, trata-se de um ponto de partida para a afirmação do direito à educação dos sujeitos do

campo, em diálogo com os princípios da justiça social, da diversidade cultural e da transformação das condições históricas de desigualdade no meio rural.

Diante desse cenário, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao estabelecer as diretrizes para a Educação do Campo, detalha, em seus parágrafos, conceitos essenciais que orientam a implementação dessa modalidade educacional. No § 1º, o Decreto define de maneira ampla o conceito de populações do campo, englobando diversos grupos, como agricultores familiares, pescadores artesanais, quilombolas, trabalhadores rurais e outros que dependem do meio rural para sua subsistência. Essa definição amplia o entendimento sobre quem são os sujeitos da Educação do Campo, reconhecendo a pluralidade de formas de vida e trabalho no meio rural. Além disso, o Decreto também estabelece o conceito de *escola do campo*, tanto para as unidades situadas em áreas rurais como para aquelas em zonas urbanas, desde que atendam predominantemente a essas populações. O § 2º reforça a possibilidade de inclusão das turmas anexas de escolas urbanas, garantindo o atendimento aos mesmos princípios estabelecidos para as escolas situadas no campo.

O § 3º acrescenta que as escolas do campo e suas turmas anexas devem elaborar seus projetos políticos pedagógicos, em consonância com as orientações do Conselho Nacional de Educação, visando uma educação contextualizada e vinculada à realidade local. Já o § 4º delinea os aspectos estruturais e materiais necessários para a efetivação da Educação do Campo, como a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a garantia de infraestrutura adequada, transporte escolar, materiais didáticos e recursos como laboratórios, bibliotecas e espaços de lazer. Estes elementos são fundamentais para garantir que a educação oferecida seja de qualidade e em conformidade com a diversidade das populações do campo, respeitando suas especificidades e promovendo sua inclusão social e educacional.

Dessa forma, o Decreto busca assegurar que as escolas do campo não apenas atendam a uma base normativa, mas também que se adaptem à realidade de cada comunidade, criando uma educação que valorize suas histórias, culturas e necessidades. Assim, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, define as populações do campo como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que obtêm suas condições de vida por meio do trabalho no meio rural. Define também a escola do campo como aquela situada em área rural, conforme o IBGE, ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a essas populações. Nessa perspectiva, compreende-se que o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, estabelece diretrizes essenciais para a implementação da Educação do Campo no Brasil, buscando garantir que as

comunidades rurais tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades culturais, sociais e econômicas.

Em sua aplicação à Educação do Campo no Recôncavo Baiano, particularmente no município de Varzedo, esse Decreto oferece uma base normativa fundamental para entender como as políticas públicas podem ser traduzidas em práticas pedagógicas e estruturais eficazes. O § 1º do Decreto amplia o conceito de populações do campo, englobando não apenas agricultores familiares, mas também pescadores artesanais, quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, entre outros. Este aspecto é essencial para a análise da realidade de Varzedo e do Recôncavo, pois permite reconhecer a diversidade de sujeitos que necessitam de um currículo e de políticas educacionais que atendam suas necessidades e respeitem suas formas de vida.

O conceito de escola do campo, abordado no § 1º, inciso II, que inclui tanto as escolas situadas em áreas rurais quanto aquelas em áreas urbanas que atendem predominantemente a população do campo, também merece atenção. Essa definição é importante para o entendimento das escolas do município de Varzedo, que podem estar localizadas em áreas urbanas, mas atendem alunos de comunidades do campo, exigindo uma contextualização do currículo que seja relevante para a realidade dos estudantes. O Decreto também estabelece que essas escolas e turmas anexas devem elaborar seus projetos políticos pedagógicos (PPP), conforme o § 3º, alinhados com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação. No contexto de Varzedo, a análise da elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e da participação das comunidades do campo nesse processo revela-se um aspecto central para compreender se as práticas educacionais de fato respeitam e incorporam as demandas locais. Entretanto, observa-se que a participação comunitária, muitas vezes, ocorre de forma limitada ou meramente formal, o que fragiliza a efetividade desse instrumento pedagógico. Essa questão será aprofundada na seção de resultados, especificamente no item 5.3.

Além disso, o § 4º do Decreto traz um ponto fundamental: a necessidade de infraestrutura adequada para a implementação da Educação do Campo, incluindo transporte escolar, materiais didáticos, equipamentos, bibliotecas e laboratórios. Esse aspecto é vital para a análise da realidade das escolas no Recôncavo, especialmente no município de Varzedo, onde a falta de recursos adequados pode prejudicar a qualidade do ensino. A infraestrutura deve ser pensada de maneira a apoiar um currículo que leve em conta as especificidades do campo, garantindo que os alunos tenham atendidas as mesmas necessidades de acesso aos recursos e oportunidades que são oferecidos aos das áreas urbanas. Também nesse ponto, é

imprescindível considerar as especificidades pedagógicas. Outro ponto essencial é a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, prevista também no § 4º. A formação dos educadores de Varzedo e do Recôncavo é uma questão-chave para que os professores possam lidar com os desafios da Educação do Campo, incluindo a adaptação do currículo e a valorização dos saberes locais. O Decreto, portanto, oferece uma base normativa que possibilita a implementação de uma Educação do Campo mais inclusiva e contextualizada, embora sua efetivação dependa de uma implementação local eficaz, que considere as particularidades de cada município e comunidade, como as de Varzedo.

O decreto estabelece que turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, mas que funcionem atendendo predominantemente a populações do campo, também serão consideradas do campo. Além disso, determina que as escolas do campo e suas turmas anexas devem elaborar um projeto político-pedagógico específico, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A educação do campo deve ser concretizada através da oferta de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, garantindo infraestrutura adequada, transporte escolar, materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto que estejam alinhados com o projeto político-pedagógico da escola e que reflitam a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Nesta parte da discussão sobre as especificidades pedagógicas, é relevante destacar a contribuição da dissertação de Teirone Campos Silva, intitulada: Educação Física em escolas públicas estaduais do município de Feira de Santana - BA: territorialidades negadas no desenvolvimento social. O autor problematiza em que medida as aulas de Educação Física oferecidas nas escolas do meio rural configuram-se como uma simples transposição das práticas pedagógicas realizadas no meio urbano, sem considerar as realidades, os modos de vida e as territorialidades próprias do campo. A pesquisa buscou compreender essa problemática a partir do seguinte objetivo geral: verificar as diferenças e semelhanças existentes entre as aulas de Educação Física das escolas estaduais do município de Feira de Santana-BA, situadas no meio urbano e no meio rural.

Como objetivos específicos, Silva (2013) propôs: a) identificar as diferenças existentes nas aulas de Educação Física no meio rural e urbano; b) analisar as condições de trabalho dos professores nas diferentes escolas, incluindo material didático e ambiente físico; c) caracterizar a ligação dos professores entrevistados com o meio em que ministram aulas; e d) compreender as possibilidades das aulas de Educação Física como promotoras do desenvolvimento social dos estudantes. As análises apresentadas por Silva (2013) permitem

refletir sobre as lacunas das práticas pedagógicas no campo, especialmente quando estas não dialogam com as experiências e saberes locais, reproduzindo modelos urbanos de ensino. Essa reflexão contribui para dar maior densidade teórica à presente tese, que também problematiza a educação contextualizada — no caso específico, a Educação do Campo em Varzedo — e busca tensionar a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a cultura, o trabalho e a vida no campo como fundamentos formativos e emancipatórios.

Portanto, a Educação do Campo se apresenta como uma alternativa necessária para garantir o direito à educação das populações rurais, promovendo um ensino que respeita suas especificidades e valoriza seus saberes. Para que esse modelo seja efetivo, é fundamental o comprometimento do poder público na implementação de políticas educacionais que assegurem a infraestrutura adequada, a formação docente qualificada e o desenvolvimento de currículos contextualizados. Dessa forma, a Educação do Campo pode cumprir seu papel de transformação social, proporcionando aos sujeitos do campo uma educação emancipatória e alinhada às suas necessidades e expectativas.

Além disso, é fundamental destacar o conceito de território que orienta a Educação do Campo, entendendo-o como um espaço de identidade e pertencimento, com demonstrado teoricamente na segunda seção desta tese, o que requer processos de aprendizagem que respeitem e potencializem saberes territorializados, indo além da mera transmissão de conteúdos formais e urbanos dominantes.

Outro marco conceitual importante é a pedagogia da alternância, uma metodologia que busca integrar os conhecimentos escolares com as práticas do campo, por meio de um processo de alternância entre a escola e o trabalho no campo. Isso proporciona uma aprendizagem mais significativa, pois está vinculada diretamente à realidade dos alunos. A pedagogia da alternância favorece a compreensão crítica do ambiente em que os alunos estão inseridos, ao mesmo tempo em que lhes oferece a formação necessária para atuar de maneira consciente e transformadora em suas comunidades, integrando trabalho e ensino como conteúdos educacionais no calendário da atividade econômica das famílias; articulados tempos de estudo e de vivência prática no campo. Essa abordagem permite que os estudantes permaneçam em suas comunidades enquanto adquirem formação teórica e prática, favorecendo o desenvolvimento local e a permanência das novas gerações no campo (Foerste et al., 2018).

A Pedagogia da Alternância consiste em uma metodologia de ensino e organização pensada para os sujeitos do campo, articulada com diferentes experiências formativas nos territórios rurais, com ênfase na formação profissional e desenvolvimento do meio (Alexandrinho e Teixeira, 2025, p.163).

A citação de Alexandrinho e Teixeira (2025, p. 163) evidencia a centralidade da Pedagogia da Alternância como proposta metodológica específica para a Educação do Campo, reconhecendo que os sujeitos que vivem e produzem no meio rural requerem formas de organização do ensino que dialoguem com suas realidades territoriais, produtivas, sociais e culturais. Essa metodologia rompe com o modelo escolar tradicional — centrado na permanência contínua na escola, em currículos urbanos e desconectados da vida camponesa — e propõe a alternância entre tempos e espaços de formação, geralmente divididos entre o "tempo-escola" e o "tempo-comunidade". Nessa lógica, o conhecimento não é importado de fora, mas construído coletivamente a partir das práticas de vida, trabalho e cultura do campo, respeitando os ciclos agrícolas, as relações sociais locais e os modos de produção familiares.

Refletir sobre a Pedagogia da Alternância à luz desta tese — que trata da elaboração e implementação do currículo no Recôncavo Baiano, mais especificamente em Varzedo — implica perguntar: até que ponto as políticas curriculares e os projetos pedagógicos em curso têm incorporado práticas alternadas ou referências à realidade territorial camponesa? Há um espaço efetivo para o diálogo entre os saberes locais e os conhecimentos escolares?⁸

Além disso, essa abordagem está diretamente relacionada aos princípios da Educação do Campo, conforme estabelecido no Decreto nº 7.352/2010, especialmente no que tange à flexibilidade da organização escolar, à valorização da identidade camponesa e à articulação entre educação e desenvolvimento rural sustentável. Portanto, a Pedagogia da Alternância não

⁸ Na análise do RCV, não consta a Pedagogia da Alternância, embora se trate de uma metodologia imprescindível para a efetivação da Educação do Campo. Essa ausência será tensionada e aprofundada nas seções 5.3 e 5.4, à luz das entrevistas, dos questionários e da análise dos documentos normativos. Assim, esse debate ganha maior densidade teórica quando analisado a partir da dissertação de COSTA, João Paulo Reis. Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

Na referida pesquisa, o autor registra e analisa o processo histórico, social e político que culminou na criação da Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA) e na posterior implementação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), no Vale do Rio Pardo/RS. A partir da análise documental e dos relatos de sujeitos envolvidos – estudantes, famílias, monitores e instituições regionais –, o autor compreende o papel coletivo desses sujeitos na consolidação da proposta, especialmente no período de 2008 a 2011.

Costa (2012) conclui que os quatro pilares da Pedagogia da Alternância – Associação Local, Alternância, Formação Integral e Desenvolvimento do Meio – juntamente com seus instrumentos pedagógicos (Plano de Estudos, Colocação em Comum, Caderno de Acompanhamento, Caderno da Realidade, Visita às Famílias, Visita de Estudos e Tutoria), contribuem para o desenvolvimento regional, formando jovens técnicos agrícolas com ampla participação familiar e comunitária. Essa experiência demonstra que a Alternância pode favorecer a permanência qualificada dos jovens no campo, diversificando a produção e promovendo um desenvolvimento sustentável e emancipador.

Nesse sentido, para a presente tese sobre a Educação do Campo em Varzedo, essa análise é fundamental, pois oferece caminhos e possibilidades de reflexão e tensionamento sobre a viabilidade de implementação de propostas pedagógicas semelhantes em municípios com características socioeconômicas e culturais próximas.

é apenas uma estratégia didático-metodológica, mas um projeto político-pedagógico que propõe uma educação vinculada à vida, ao território e à emancipação dos sujeitos do campo, alinhando-se aos fundamentos de uma educação popular crítica, como defendida por Paulo Freire (2019). Ela assume, assim, um papel fundamental na disputa por um currículo que não seja apenas normativo, mas enraizado nos territórios e nas lutas sociais que os constituem.

As metodologias da Alternância surgiram na França, em 1935, como uma resposta às demandas de agricultores que desejavam uma formação escolar capaz de dialogar com os saberes e as realidades do campo, valorizando tanto os aspectos socioculturais quanto a formação política dos jovens e viabilizando a permanência deles na escola por estar compatível com o calendário agrícola. Esses sujeitos, insatisfeitos com o modelo escolar tradicional, mobilizaram-se para garantir aos seus filhos uma educação articulada à vida rural e à prática produtiva. No Brasil, as primeiras experiências com essa metodologia ocorreram a partir de 1969, no Espírito Santo, impulsionadas por grupos de agricultores e suas organizações representativas, que viam na alternância uma possibilidade concreta de formação integral e contextualizada para as juventudes camponesas (Alexandrino e Teixeira, 2025).

Esse histórico evidencia que a Pedagogia da Alternância não nasce de um projeto estatal, mas sim da organização popular e da necessidade de uma educação vinculada ao território, o que dialoga diretamente com os princípios da Educação do Campo e com os objetivos da presente pesquisa. No contexto do Recôncavo baiano, especialmente em Varzedo, a compreensão dessa trajetória é fundamental para analisar se e como tais metodologias têm sido incorporadas aos currículos das escolas do campo como expressão de resistência e valorização das práticas e saberes camponeses.

Nesta linha de raciocínio, segundo Molina e Munarim (2006), a Pedagogia da Alternância surgiu como uma resposta às dificuldades enfrentadas pelos jovens rurais para conciliar os estudos com as atividades produtivas, permitindo que o aprendizado ocorra de forma contextualizada e vinculada às realidades locais. Essa metodologia se baseia no princípio de que a educação deve ser integrada à vida da comunidade, respeitando os ciclos produtivos da agricultura familiar e promovendo uma aprendizagem que fortaleça o protagonismo dos estudantes em seus territórios. Em Varzedo, a presença de discentes matriculados na EJA que são filhos de agricultores familiares evidencia a existência de um público cuja realidade demanda adequação do calendário escolar ao calendário agrícola.

Para Arroyo e Caldart (2004), a Pedagogia da Alternância representa uma estratégia eficaz para evitar o êxodo rural, pois possibilita que os jovens tenham acesso a uma educação

de qualidade sem precisar abandonar suas famílias e suas terras. Além disso, essa metodologia incentiva o envolvimento das famílias no processo educativo, promovendo uma relação mais estreita entre escola e comunidade. A experiência das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil evidencia o potencial das Metodologias da Alternância para a construção de uma educação enraizada no território, voltada à valorização da cultura camponesa e à formação de sujeitos críticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável (Dicionário da Educação do Campo, 2012). Nessas instituições, o currículo é articulado com as práticas produtivas locais e com os saberes das comunidades, promovendo um diálogo constante entre o tempo-escola e o tempo-comunidade.

Entretanto, nos núcleos escolares municipais do campo, como os presentes em Varzedo, essa mesma estrutura pedagógica nem sempre está presente. As escolas mantidas pelas redes públicas enfrentam desafios quanto à adoção de metodologias que integrem efetivamente a vida e o trabalho no campo ao currículo escolar. A ausência de uma política estruturante que sustente modelos como os das EFAs e CEFFAs nas escolas municipais contribui para a manutenção de práticas pedagógicas muitas vezes alheias à realidade dos sujeitos do campo, limitando a potencialidade formativa de um currículo verdadeiramente contextualizado. Essa diferença revela uma tensão entre as proposições legais e metodológicas da Educação do Campo e as condições reais de implementação nos territórios, o que reforça a necessidade de políticas públicas que promovam o fortalecimento pedagógico das escolas rurais e a valorização das práticas que emergem das experiências camponesas. Espaços educativos baseados em uma gestão participativa, na qual professores, estudantes, pais e lideranças comunitárias colaboram na definição do projeto pedagógico, tendem a garantir que os conteúdos ensinados estejam alinhados com as necessidades e aspirações das populações do campo. Segundo Bahia (2016), iniciativas como essas têm sido fortalecidas por meio de políticas estaduais que reconhecem a importância da Pedagogia da Alternância como uma estratégia diferenciada para a educação rural. Entretanto, Arroyo e Caldart (2004) alertam que a falta de financiamento e a ausência de uma política nacional estruturada para apoiar essas instituições representam desafios para a consolidação desse modelo educativo. Essa relação entre escalas, naquilo que seria um projeto nacional de educação, evidencia potencialidades, mas também limitações diante das desigualdades de condições efetivas dos municípios brasileiros.

Outro aspecto relevante da Pedagogia da Alternância é o enfoque na pesquisa e na experimentação como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Foerste et al.

(2018) destacam que essa metodologia estimula os estudantes a realizarem investigações sobre a realidade em que vivem, buscando soluções inovadoras para os problemas enfrentados por suas comunidades. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, permitindo que os jovens compreendam melhor os desafios do campo e possam atuar ativamente na transformação social e produtiva de seus territórios.

A Pedagogia da Alternância, ao articular os tempos de estudo e de vivência no campo, torna-se uma estratégia fundamental para a Educação do Campo, permitindo que os estudantes permaneçam em suas comunidades enquanto adquirem uma formação contextualizada. Neto (2010) enfatiza que essa metodologia não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas promove uma formação integral, abrangendo aspectos culturais, sociais e ambientais. Dessa forma, os estudantes são preparados para assumir um papel ativo na construção de um modelo de desenvolvimento mais justo e sustentável, fortalecendo os laços com seu território e garantindo a continuidade das práticas produtivas e culturais locais.

Esse modelo pedagógico, segundo Foerste et al. (2018), contribui para a valorização dos saberes tradicionais, para a integração entre conhecimento acadêmico, práticas cotidianas, e possibilita uma relação mais próxima entre escola, família e comunidade, promovendo um processo educativo participativo e alinhado às realidades locais. No entanto, a implementação dessa abordagem ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação de educadores especializados e o desenvolvimento de materiais didáticos adequados às especificidades do ensino no campo.

A efetivação da Pedagogia da Alternância no Brasil, apesar de ser uma proposta inovadora e relevante para o contexto rural, depende diretamente da implementação de políticas públicas que garantam sua viabilidade e continuidade. A adoção dessa metodologia requer um investimento significativo no financiamento das escolas do campo, com atenção especial à adequação da infraestrutura necessária para que o ensino seja realizado de maneira eficaz. O acesso a recursos, materiais pedagógicos e estruturas adequadas nas áreas rurais é essencial para que os estudantes possam usufruir dos benefícios desse modelo educacional. Sem o apoio das políticas públicas, a alternância entre a teoria e a prática proposta pela metodologia pode se tornar um desafio, já que a infraestrutura escolar inadequada comprometeria tanto o ensino quanto às experiências práticas no campo.

No caso do estado da Bahia, o Plano Estadual de Educação, conforme mencionado por Bahia (2016), reconhece a importância da Pedagogia da Alternância e busca expandir sua aplicação em espaços rurais / Territórios de Identidade. A formação continuada dos docentes é um dos principais pilares desse processo, já que a metodologia exige um novo perfil de

educador, capaz de trabalhar tanto em sala de aula quanto em contato direto com as realidades do campo. A capacitação contínua dos professores é fundamental para garantir que eles possam utilizar essa metodologia de maneira eficaz e que o aprendizado seja relevante e contextualizado, refletindo as necessidades dos alunos.

Além disso, o incentivo à criação de currículos adaptados à realidade rural é outra medida importante que tem sido buscada por políticas públicas como o Plano Estadual de Educação da Bahia. Ao permitir que o conteúdo educacional se vincule diretamente às práticas agrícolas e às demandas locais, a Pedagogia da Alternância contribui para a formação de estudantes que se veem refletidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso é essencial para a retenção dos alunos na escola e para a valorização das atividades rurais como formas legítimas de conhecimento e desenvolvimento profissional.

Entretanto, como alertam Arroyo e Caldart (2004), apesar dos avanços legais e das políticas públicas que buscam promover a Educação do Campo, o caminho ainda é longo para que essa modalidade educacional seja plenamente consolidada como um direito e não como uma política sujeita a discontinuidades políticas. A alternância entre o ensino teórico e prático, por ser uma abordagem inovadora, corre o risco de ser tratada de maneira intermitente, dependendo das mudanças de governo e das prioridades educacionais de cada gestão. Isso significa que a educação no campo, e particularmente a Pedagogia da Alternância, ainda enfrenta uma série de desafios estruturais e políticos que dificultam sua implementação efetiva e contínua.

Essa vulnerabilidade das políticas públicas relacionadas à Educação do Campo pode gerar um quadro de insegurança quanto à continuidade dos projetos e das inovações implementadas. Se não houver uma gestão pública estável e comprometida com a consolidação dessas políticas, experiências exitosas, como a Pedagogia da Alternância, podem ser prejudicadas pela falta de recursos, pelo descaso com a infraestrutura escolar ou por mudanças de prioridades educacionais a cada novo governo. Este cenário é particularmente relevante para o contexto do município de Varzedo e para o objeto desta tese, onde a pesquisa investiga como se deu a elaboração e implementação do currículo da Educação do Campo e de que forma as metodologias inovadoras estão sendo efetivamente valorizadas ou negligenciadas no processo.

A abordagem desta tese, portanto, ao problematizar o currículo como campo de disputa e resistência, reconhece que não basta a existência de marcos legais, como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), o Decreto nº 7.352/2010 e o DCRB (2019); é necessária uma ação política contínua, articulada com os sujeitos do território, para garantir a

permanência das práticas que respeitam as especificidades do campo. A Pedagogia da Alternância, nesse sentido, representa uma metodologia que, ao articular tempo-escola e tempo-comunidade, valoriza os saberes locais, promove a formação integral dos estudantes e potencializa o protagonismo das comunidades rurais na construção curricular.

Como defendem Caldart et al. (2012), a Educação do Campo deve ser construída coletivamente, reconhecendo o papel central das comunidades e dos movimentos sociais na formulação das diretrizes pedagógicas. A experiência investigada em Varzedo permite analisar em que medida o currículo implementado dialoga com esse ideal e incorpora efetivamente a participação de professores, famílias, estudantes e organizações sociais, respeitando o princípio do controle social da educação previsto no Decreto nº 7.352/2010 (art. 2º, V).

Nesse contexto, reafirma-se o potencial transformador da Educação do Campo, desde que sustentada em uma visão crítica e participativa, fundamentada na valorização das identidades camponesas, na interculturalidade e no compromisso com o desenvolvimento sustentável e a justiça social. Conforme Santos (2017), ao garantir uma formação de qualidade conectada às realidades e lutas dos povos do campo, a escola rural pode deixar de ser reprodutora das desigualdades e tornar-se espaço de emancipação, fortalecimento territorial e permanência das novas gerações no campo. A Educação do Campo, portanto, busca não apenas atender às necessidades educacionais das populações rurais, mas também ser um instrumento de emancipação, possibilitando que essas populações participem ativamente da construção de suas trajetórias educacionais e sociais, requerendo marcos normativos próprios.

Para enfrentar esses desafios, o Dicionário da Educação do Campo (2012), organizado por Caldart, Frigotto, Pereira e Alentejano, defende a adoção de políticas públicas que garantam financiamento adequado, formação de professores e a integração entre escola e comunidade. Esse modelo educacional precisa ser pensado a partir das experiências e demandas locais, evitando soluções genéricas que desconsiderem as particularidades da vida rural. As políticas educacionais voltadas ao campo devem ser formuladas de maneira participativa, ouvindo as comunidades e respeitando suas especificidades, para que se tornem de fato eficazes.

Neste contexto, Caldart (2012, p. 259) em Dicionário da Educação do Campo ainda acrescenta que;

A Educação do Campo nomeia 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 comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre

projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

A citação de Caldart (2012, p. 259), ao afirmar que a Educação do Campo é um fenômeno protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, traz à tona uma dimensão essencial da temática da presente tese, que investiga a elaboração e implementação do currículo em escolas do campo no município de Varzedo, situado no Território de Identidade do Recôncavo Baiano. Ao compreender a Educação do Campo não apenas como uma política educacional, mas como expressão concreta de um projeto político-pedagógico em disputa, este estudo se insere no debate sobre as diferentes concepções de campo, de sociedade e de educação que atravessam a formulação das políticas públicas no Brasil.

Nesse sentido, Caldart chama atenção para o fato de que o currículo — foco central desta pesquisa — não pode ser neutro nem descolado das lutas sociais, culturais e econômicas dos sujeitos camponeses. Pelo contrário, ele deve ser construído como expressão concreta dos interesses e modos de vida dessas populações, constituindo-se como espaço de afirmação identitária e de disputa por um modelo de educação que reconheça o campo como lugar de produção de saberes, culturas e resistências. Ao mencionar o embate entre projetos de campo e lógicas de agricultura, a autora também nos convoca a refletir sobre como esses conflitos se expressam nos conteúdos, metodologias e nas práticas curriculares presentes (ou ausentes) nas escolas do campo.

No contexto de Varzedo, essa abordagem crítica e propositiva da Educação do Campo é ainda mais necessária, uma vez que o município apresenta desafios históricos em termos de estrutura educacional, acesso, permanência e participação das comunidades na gestão escolar. Assim, ao incorporar a perspectiva de Caldart, a tese reafirma que discutir currículo em territórios rurais não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas sobretudo uma questão política, profundamente vinculada à luta por reconhecimento, por justiça social e pela construção de um projeto de sociedade que valorize os sujeitos do campo como protagonistas históricos e epistêmicos.

Complementando a perspectiva de Caldart com os aportes de Luiz Pedro J. Molina e Miguel Arroyo, ampliamos a compreensão da Educação do Campo como um campo de disputa política e epistemológica. Molina (2014), ao discutir a construção da política de Educação do Campo, destaca que essa modalidade não emerge como concessão do Estado, mas como resultado da mobilização histórica dos sujeitos do campo organizados em movimentos sociais, como o MST, as organizações quilombolas, ribeirinhas e sindicatos de

trabalhadores rurais. Para o autor, a Educação do Campo propõe uma ruptura com a lógica homogeneizadora da escola urbana e industrial, defendendo um currículo que considere os saberes locais, o modo de vida camponês e as realidades produtivas e culturais do campo. Isso significa que a implementação do currículo, como no caso de Varzedo, deve dialogar com o território usado, como nos lembra Milton Santos, e não apenas obedecer ao território normado e às diretrizes burocráticas.

Miguel Arroyo (2012), por sua vez, convida a pensar a escola do campo como espaço de resistência e de afirmação das identidades camponesas. Ele critica os currículos tradicionais por tratarem os estudantes do campo como “outros” a serem integrados à lógica urbana, ao invés de reconhecerem seus territórios, memórias e modos de vida como potenciais referenciais educativos. Arroyo propõe que a escola se torne um espaço de reconhecimento e valorização dos sujeitos do campo, e o currículo, um instrumento de libertação — o que está diretamente alinhado à pedagogia da autonomia de Paulo Freire.

Neste sentido, os marcos conceituais da Educação do Campo, quando articulados com os desafios específicos do Recôncavo Baiano e do município de Varzedo, apontam para a necessidade de uma construção curricular participativa, crítica e territorializada. Isso implica superar os modelos impostos de fora e promover uma escuta ativa das comunidades, de forma a garantir que o currículo seja expressão da vida concreta dos sujeitos do campo e instrumento de sua emancipação.

Nessa linha de raciocínio, Foerste et al. (2018) destacam a importância da interculturalidade na Educação do Campo, considerando que muitas comunidades rurais são compostas por povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, cada um com seus próprios saberes e modos de vida. Assim, a educação deve ser construída de forma dialógica, respeitando as especificidades culturais e promovendo a valorização da diversidade. A interculturalidade na Educação do Campo permite que diferentes grupos sociais tenham suas identidades respeitadas, garantindo que os processos educativos não sejam impostos de maneira uniforme e excludente.

Neste contexto, a Educação do Campo baseia-se em princípios como a valorização da cultura camponesa, a participação ativa da comunidade na construção do projeto pedagógico e a formação integral dos sujeitos, articulando ensino, trabalho e vida comunitária (Dicionário da Educação do Campo, 2012). Segundo Caldart et al. (2012), esses princípios se contrapõem à lógica tradicional da educação rural, que historicamente esteve associada a processos de exclusão e marginalização das populações camponesas. Para Arroyo e Caldart (2004), a Educação do Campo não deve ser vista apenas como um direito de acesso ao ensino

formal, mas como um processo que fortalece identidades e promove a emancipação social das comunidades do campo.

Segundo o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, os princípios da Educação do Campo perpassam por:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

Embora o Decreto nº 7.352/2010 estabeleça princípios importantes para a efetivação de uma educação voltada para os sujeitos do campo, como o respeito à diversidade socioterritorial e a valorização das práticas culturais locais, o processo de elaboração e implementação do currículo no município de Varzedo/BA tem se deparado com diversos desafios e contradições. Um dos desafios centrais é a formação de professores. Embora o decreto determine a necessidade de políticas específicas para a formação de educadores do campo (inciso III), muitos docentes ainda não recebem preparação adequada para atuar com uma perspectiva crítica e territorializada. Nesse sentido, a reflexão de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2019, p.94), é iluminadora quando afirma que: "Ensinar exige comprometimento com a realidade concreta dos educandos." Nessa linha de raciocínio, a ausência de uma formação docente crítica compromete a construção de práticas pedagógicas que considerem o contexto dos sujeitos do campo, suas linguagens, modos de vida e vínculos com a terra. O currículo torna-se, muitas vezes, um instrumento de reprodução de conteúdos descontextualizados, distantes da realidade vivida pelos educandos e suas comunidades.

Outro aspecto contraditório refere-se à participação comunitária. Embora o Decreto nº 7.352/2010 defenda o controle social da educação do campo (inciso V), em Varzedo, observa-se ainda uma fragilidade na escuta das famílias e dos movimentos sociais locais, o que limita a construção coletiva do currículo. Isso vai contra o princípio defendido por Freire de que “ensinar exige a escuta respeitosa”, essencial para uma prática docente

verdadeiramente dialógica e democrática. Também há dificuldades quanto à adequação do calendário e da organização escolar às dinâmicas do campo, como previsto no inciso IV do decreto. A rigidez institucional, a padronização imposta por programas nacionais e a ausência de políticas de flexibilização revelam a distância entre o que está previsto legalmente e a realidade enfrentada pelas escolas rurais do Recôncavo. Em muitos casos, a escola permanece subordinada a uma lógica urbana e homogênea, desconsiderando o ciclo agrícola e a temporalidade das comunidades camponesas.

Por fim, a valorização dos saberes do campo ainda não é plenamente incorporada ao currículo escolar. Os conhecimentos tradicionais, as práticas agroecológicas, os modos de produção familiar e as memórias coletivas tendem a ser marginalizados. Ao contrário do que propõe Freire em *Pedagogia da Autonomia* — que destaca a necessidade de o educador reconhecer e valorizar os saberes dos educandos —, o currículo ainda é frequentemente guiado por conteúdos fragmentados e descontextualizados, o que enfraquece seu potencial emancipador. Diante disso, compreender o currículo como espaço político e ético de disputa, como argumentam Arroyo (2012), Caldart (2004) e Molina (2017), é fundamental para que as escolas do campo possam de fato realizar sua função social. Em Varzedo, superar esses desafios exige formação docente crítica, diálogo permanente com a comunidade e reinvenção pedagógica contínua, sempre com base na autonomia e na dignidade dos sujeitos que constroem o campo.

Esse modelo educacional busca romper com uma visão urbana hegemônica, que desconsidera os saberes e as práticas locais, promovendo uma pedagogia contextualizada que dialogue com a realidade do campo. Segundo Molina e Munarim (2006), a formulação curricular voltada para a Educação do Campo deve contemplar conteúdos que estejam alinhados com a vida dos trabalhadores rurais, incluindo conhecimentos sobre agroecologia, agricultura familiar e gestão sustentável dos recursos naturais. Essa perspectiva curricular permite que os estudantes desenvolvam competências e habilidades aplicáveis ao cotidiano, fortalecendo sua permanência no campo e sua autonomia produtiva. A experiência de implementação da Educação do Campo no Brasil tem revelado avanços significativos, especialmente a partir da articulação entre Estado, movimentos sociais e instituições formadoras. No entanto, esse processo não ocorre de forma homogênea e encontra obstáculos que se acentuam em contextos locais, como o do município de Varzedo, no Território do Recôncavo Baiano. Apesar de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Estadual de Educação da Bahia (2016), persistem tensões entre a legislação e a efetivação concreta de políticas curriculares voltadas às especificidades do campo.

Autores como Arroyo e Caldart (2004) alertam que a descontinuidade das políticas públicas, motivada por mudanças de governo e por uma lógica ainda urbana e centralizadora da gestão educacional, compromete a consolidação de práticas pedagógicas enraizadas nos territórios rurais. No caso de Varzedo, esse cenário se reflete na dificuldade de construção de um currículo que respeite os saberes locais, valorize a agricultura familiar e dialogue com a vida concreta das populações camponesas.

Apesar da previsão de formação docente específica para a realidade rural, conforme estabelecido pelo Plano Estadual de Educação da Bahia (2016), e pelo Programa Formacampo⁹, observa-se uma lacuna entre a formação inicial e continuada dos professores e as demandas formativas impostas pelo contexto do campo. Como destacam Molina e Munarim (2006) e Foerste et al. (2018), a formação docente precisa estar ancorada na interculturalidade e no diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Em Varzedo, essa formação muitas vezes se mostra insuficiente, gerando currículos pouco conectados à territorialidade, à produção agrícola, às festas tradicionais, à oralidade e à resistência cultural das comunidades camponesas.

A partir dessa realidade, emergem questões centrais que permeiam toda a discussão desta tese: como se deu o processo de elaboração e implementação do currículo nas escolas do campo do município de Varzedo, no território do Recôncavo Baiano? De que maneira os sujeitos locais — professores, estudantes, famílias e movimentos sociais — têm participado da construção curricular? Há, de fato, uma valorização dos saberes e práticas camponesas no currículo escolar implementado?

Tais questões se conectam diretamente aos princípios estabelecidos no Decreto nº 7.352/2010, que norteiam a Educação do Campo no Brasil. O decreto reconhece o campo como um espaço de produção material e simbólica, reafirmando a necessidade de uma educação que respeite e valorize a diversidade sociocultural, ambiental, política e econômica dos sujeitos que vivem e produzem nesse território. O inciso I do art. 2º do decreto determina o respeito à diversidade do campo, compreendendo aspectos como cultura, raça, etnia, gênero e geração — o que se articula à pergunta sobre a valorização dos saberes e práticas

⁹ O Programa Formacampo constitui-se como uma política pública voltada à formação inicial e continuada de professores da Educação do Campo, articulada pelo MEC em parceria com universidades públicas, secretarias de educação e movimentos sociais. Seu objetivo é promover uma formação docente que considere as especificidades das populações camponesas, valorizando identidades, culturas, territorialidades e práticas produtivas locais. Nesse sentido, busca superar a lógica urbana na organização das escolas do campo, oferecendo cursos de licenciatura, especialização e formação continuada, fundamentados em princípios da Educação Popular e da Pedagogia da Alternância. Ao integrar saberes científicos e saberes tradicionais, o Formacampo fortalece a atuação crítica e emancipatória dos educadores, contribuindo para a consolidação da Educação do Campo como um direito social e como estratégia de desenvolvimento territorial.

camponesas no currículo local. Se o currículo de Varzedo incorpora ou marginaliza tais saberes é, portanto, uma questão que toca diretamente esse princípio normativo.

Já a indagação sobre a participação dos sujeitos locais na construção curricular dialoga com o inciso V, que prevê o controle social da qualidade da educação escolar, a partir da efetiva participação das comunidades do campo e de seus movimentos sociais. A ausência ou presença desses sujeitos no debate curricular é indicativa do grau de democratização e legitimidade do processo. O questionamento sobre o processo de elaboração e implementação do currículo também remete ao inciso II, que propõe a formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, com base em suas necessidades concretas e em diálogo com o mundo do trabalho e com o desenvolvimento sustentável. Por fim, o inciso III — que trata da formação de profissionais da educação com base nas especificidades do campo — e o inciso IV, que trata da flexibilidade da organização escolar, incluindo o calendário escolar adequado às condições locais, também se revelam fundamentais para compreender os desafios enfrentados em Varzedo, especialmente quanto à formação docente e à articulação entre tempo-escola e tempo-comunidade.

Dessa forma, essas questões de investigação, ao serem articuladas aos princípios legais do Decreto nº 7.352/2010, evidenciam que o currículo em Educação do Campo não pode ser pensado como um produto neutro ou descontextualizado. Ao contrário, ele deve ser construído como uma mediação entre as diretrizes nacionais, a realidade territorial e o protagonismo dos sujeitos do campo, reafirmando a educação como prática de liberdade e como instrumento de justiça social, conforme defendido por Paulo Freire (2019) e pelos autores da Educação do Campo, como Arroyo, Caldart, Molina e Santos.

Portanto, esta discussão se propõe a problematizar o currículo como campo de disputa e instrumento de resistência, investigando em que medida a sua elaboração e implementação no município de Varzedo refletem os princípios da Educação do Campo, conforme estabelecidos nos marcos legais, em especial no Decreto nº 7.352/2010, e defendidos pelos sujeitos sociais do território. Esses princípios norteiam a análise aqui proposta e possibilitam compreender o currículo como expressão das disputas por reconhecimento, pertencimento e justiça social travadas pelos sujeitos do campo. Assim, ao abordar esse tema, busca-se contribuir para a construção de políticas e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade territorial, reconheçam os saberes locais, dialoguem com as condições concretas de vida e promovam a emancipação dos sujeitos do campo, assegurando-lhes o direito à educação de qualidade, contextualizada e transformadora.

4.2 Marcos Normativos da Educação do Campo: Bases Legais e Diretrizes para a Garantia de Direitos Educacionais no Território Recôncavo

Os marcos normativos correspondem aos documentos legais que fundamentam e orientam a efetivação da Política Pública de Educação do Campo em todo o território nacional. Esses instrumentos são essenciais para garantir os direitos educacionais das populações do campo, assegurando que suas especificidades culturais, sociais e econômicas sejam respeitadas e valorizadas no âmbito educacional. A efetivação da Educação do Campo como política pública demanda uma base legal consistente, constituída por documentos normativos que orientam e regulamentam sua aplicação em todo o país. No contexto do Território Recôncavo — região de forte identidade rural, marcada por tradições culturais, lutas populares e práticas agrícolas familiares —, esses marcos ganham significado ainda mais profundo, pois garantem não apenas o direito à educação, mas também o reconhecimento da diversidade dos sujeitos do campo e de seus modos de vida.

Entre os principais documentos que estruturam essa política educacional estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Decreto nº 7.352/2010 — que institui a Política de Educação do Campo —, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (DCNEC), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. Em âmbito estadual, destaca-se o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que incorpora os princípios da Educação do Campo ao currículo baiano, respeitando as especificidades territoriais e culturais dos diversos territórios de identidade do estado.

Esses marcos legais e orientadores são fundamentais para assegurar uma educação contextualizada, voltada à justiça social, à equidade e à valorização dos saberes populares. Eles orientam tanto as práticas pedagógicas quanto a formulação e implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades reais das comunidades camponesas, especialmente em territórios como o Recôncavo Baiano, onde a história e a cultura do campo continuam sendo elementos vivos e determinantes da identidade local.

Esses marcos legais estabelecem diretrizes, princípios e normas que legitimam e fortalecem a luta pelo direito à educação das populações camponesas, funcionando como ferramentas fundamentais para assegurar sua inclusão, permanência e aprendizagem com qualidade social na escola. Entre eles, destaca-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que é a lei fundamental e suprema do país, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que orienta a organização e o

funcionamento do sistema educacional brasileiro. Complementam essas normativas o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação em todas as esferas de governo, e o Plano Estadual de Educação (2016–2026), Lei nº 13.559/2016, que define objetivos e metas específicas para o estado da Bahia. Outros instrumentos importantes incluem o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2019), que orientam a construção curricular estadual. No âmbito municipal, destacam-se o Referencial Curricular Varzedense (RCV, 2020) e o Plano Municipal de Educação do município de Varzedo (2015), que direcionam políticas, práticas pedagógicas e estratégias de inclusão das populações do campo, garantindo a relevância territorial e cultural da educação oferecida.

Embora os marcos legais estabeleçam princípios e diretrizes para a educação das populações do campo, sua efetividade enfrenta contradições históricas e estruturais que desafiam a realização plena da inclusão e da qualidade social. A Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 garantem, em tese, o direito à educação equitativa, mas, na prática, ainda se deparam com desigualdades persistentes entre escola urbana e escola rural. Planos como o PNE, o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Varzedo apresentam metas ambiciosas, porém sua implementação muitas vezes esbarra na falta de recursos, formação adequada de professores e compreensão das especificidades territoriais. Instrumentos curriculares como a BNCC, o Documento Curricular Referencial da Bahia e o Referencial Curricular Varzedense reforçam a importância de contextualizar o ensino, mas podem também reproduzir uma lógica normativa homogênea que nem sempre dialoga com a diversidade cultural, social e produtiva das comunidades camponesas. Essa tensão evidencia que a legislação, por mais avançada que seja em termos de princípios, não garante por si só a transformação educativa, exigindo da gestão, dos docentes e das comunidades um engajamento crítico e reflexivo para que o currículo se torne realmente emancipatório e sensível ao território.

Neste contexto, a Educação do Campo também se insere no contexto das lutas sociais pela terra e pelos direitos dos trabalhadores rurais, sendo impulsionada por movimentos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Segundo Santos (2017), esses movimentos desempenharam um papel fundamental na formulação de políticas públicas voltadas para a educação rural, pressionando o Estado por medidas que garantam a inclusão educacional das populações camponesas. Nesse sentido, a Constituição Federal de

1988 reconhece a educação como um direito fundamental, garantindo sua oferta em todos os níveis e modalidades, incluindo a Educação do Campo (DO BRASIL, 1988). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, estabelece diretrizes que possibilitam a criação de currículos específicos para a educação rural, garantindo o respeito às particularidades das comunidades do campo (De Diretrizes, 1996).

Corroborando com a discussão, acrescenta-se a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece as diretrizes complementares, às normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. §

3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais. Parágrafo único. A garantia a que se refere o caput, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais (Brasil, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, especialmente em seus artigos 1º e 2º, apresenta um conjunto de diretrizes fundamentais para a efetivação da Educação do Campo como um direito social e como parte das políticas públicas de Estado. Ao definir que essa modalidade de ensino deve contemplar todas as etapas da Educação Básica, além da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, a normativa reconhece a diversidade de sujeitos do campo — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros —, afirmando a necessidade de um sistema educacional que seja plural, inclusivo e alinhado às realidades territoriais, sociais e culturais dessas populações.

No caso do município de Varzedo, inserido no Território de Identidade Recôncavo, essa normativa deve ser lida de maneira crítica e contextualizada, sobretudo no que tange à implementação de um currículo que dialogue com o território usado pelos sujeitos do campo, conforme conceituado por Milton Santos. Apesar das diretrizes indicarem que a Educação do Campo deve ser responsabilidade dos entes federados, mediante regime de colaboração, na prática observa-se uma série de desafios que vão desde a precarização das escolas do campo até a dificuldade de elaboração de projetos político-pedagógicos que atendam à diversidade local e promovam uma formação emancipatória.

O parágrafo primeiro do Art. 1º, que trata da universalização do acesso, permanência e sucesso escolar, evidencia um dos principais gargalos enfrentados por municípios como Varzedo, onde a permanência de estudantes nas escolas do campo é impactada por questões estruturais como transporte escolar, falta de recursos didáticos e ausência de formação continuada para os professores com base nos princípios da Educação do Campo. Da mesma forma, o § 4º, que destaca a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade complementar e necessária, ainda encontra barreiras na efetivação, especialmente quando os conteúdos e metodologias permanecem distantes da realidade sociocultural dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Além disso, o Art. 2º da Resolução reforça o dever dos sistemas de ensino em assegurar o direito à educação básica para as comunidades rurais, conforme o artigo 6º da mesma norma. No entanto, a aplicação concreta dessas medidas esbarra em uma frágil articulação entre Estado e municípios, muitas vezes marcada por ausência de planejamento intersetorial, descontinuidade de políticas públicas e não reconhecimento da importância do território como categoria central para a construção curricular.

Assim, é possível afirmar que, apesar de os marcos normativos apontarem direções importantes e progressistas, como a valorização das especificidades do campo e a construção de currículos vinculados à realidade local, sua aplicação exige vontade política, planejamento territorializado e diálogo com os movimentos sociais e com os sujeitos do campo. No caso de Varzedo, urge que a implementação curricular esteja ancorada em práticas pedagógicas coerentes com a vida camponesa e com a identidade territorial do Recôncavo Baiano, sob pena de perpetuar um modelo de ensino urbano-centrado, que invisibiliza saberes, modos de vida e as lutas históricas do campo. Conforme os referenciais teóricos arrolados nesta tese (Arroyo e Caldart (2004); Molina e Munarim (2006); Neto (2010), essa perspectiva se afasta da visão tradicional que concebe a educação rural como uma mera extensão da educação urbana e garante não apenas a escolarização das populações rurais, mas também a

manutenção de seus modos de vida, valorizando o conhecimento tradicional e promovendo a autonomia dos trabalhadores rurais,, incluindo conteúdos relacionados à agricultura familiar, agroecologia e gestão sustentável dos recursos naturais. Esse modelo curricular visa garantir que a educação formal não esteja dissociada da vida produtiva e social das comunidades rurais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Quando a escola se adapta à realidade do campo, respeitando suas dinâmicas e seus saberes, ela se torna um espaço de transformação social, permitindo que os estudantes permaneçam em suas comunidades sem abrir mão do direito à educação. Esta permanência também é impactada pela inadequação ou insuficiência de infraestrutura, agravando a evasão escolar e limitando as oportunidades de desenvolvimento educacional para os jovens do campo.

Para enfrentar esses desafios, o Dicionário da Educação do Campo (2012), organizado por Caldart, Frigotto, Pereira e Alentejano, defende a adoção de políticas públicas que garantam financiamento adequado, formação de professores e a integração entre escola e comunidade. Esse modelo educacional precisa ser pensado a partir das experiências e demandas locais, evitando soluções genéricas que desconsiderem as particularidades da vida rural. As políticas educacionais voltadas ao campo devem ser formuladas de maneira participativa, ouvindo as comunidades e respeitando suas especificidades, para que se tornem de fato eficazes.

Neste contexto, Caldart (2012, p. 259) em Dicionário da Educação do Campo ainda acrescenta que;

A Educação do Campo nomeia 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 comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

A citação de Caldart (2012, p. 259), ao afirmar que a Educação do Campo é um fenômeno protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, traz à tona uma dimensão essencial da temática da presente tese, que investiga a elaboração e implementação do currículo em escolas do campo no município de Varzedo, situado no Território de Identidade do Recôncavo Baiano. Ao compreender a Educação do Campo não apenas como uma política educacional, mas como expressão concreta de um projeto político-pedagógico em disputa, este estudo se insere no debate sobre as diferentes concepções de campo, de sociedade e de educação que atravessam a formulação das políticas públicas no Brasil.

Nesse sentido, Caldart chama atenção para o fato de que o currículo — foco central desta pesquisa — não pode ser neutro nem descolado das lutas sociais, culturais e econômicas dos sujeitos camponeses. Pelo contrário, ele deve ser construído como expressão concreta dos interesses e modos de vida dessas populações, constituindo-se como espaço de afirmação identitária e de disputa por um modelo de educação que reconheça o campo como lugar de produção de saberes, culturas e resistências. Ao mencionar o embate entre projetos de campo e lógicas de agricultura, a autora também nos convoca a refletir sobre como esses conflitos se expressam nos conteúdos, metodologias e nas práticas curriculares presentes (ou ausentes) nas escolas do campo.

No contexto de Varzedo, essa abordagem crítica e propositiva da Educação do Campo é ainda mais necessária, uma vez que o município apresenta desafios históricos em termos de estrutura educacional, acesso, permanência e participação das comunidades na gestão escolar. Assim, ao incorporar a perspectiva de Caldart, a tese reafirma que discutir currículo em territórios rurais não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas sobretudo uma questão política, profundamente vinculada à luta por reconhecimento, por justiça social e pela construção de um projeto de sociedade que valorize os sujeitos do campo como protagonistas históricos e epistêmicos.

Complementando a perspectiva de Caldart com os aportes de Luiz Pedro J. Molina e Miguel Arroyo, ampliamos a compreensão da Educação do Campo como um campo de disputa política e epistemológica. Molina (2014), ao discutir a construção da política de Educação do Campo, destaca que essa modalidade não emerge como concessão do Estado, mas como resultado da mobilização histórica dos sujeitos do campo organizados em movimentos sociais, como o MST, as organizações quilombolas, ribeirinhas e sindicatos de trabalhadores rurais. Para o autor, a Educação do Campo propõe uma ruptura com a lógica homogeneizadora da escola urbana e industrial, defendendo um currículo que considere os saberes locais, o modo de vida camponês e as realidades produtivas e culturais do campo. Isso significa que a implementação do currículo, como no caso de Varzedo, deve dialogar com o território usado, como nos lembra Milton Santos, e não apenas obedecer ao território normado e às diretrizes burocráticas.

Miguel Arroyo (2012), por sua vez, convida a pensar a escola do campo como espaço de resistência e de afirmação das identidades camponesas. Ele critica os currículos tradicionais por tratarem os estudantes do campo como “outros” a serem integrados à lógica urbana, ao invés de reconhecerem seus territórios, memórias e modos de vida como potenciais referenciais educativos. Arroyo propõe que a escola se torne um espaço de reconhecimento e

valorização dos sujeitos do campo, e o currículo, um instrumento de libertação — o que está diretamente alinhado à pedagogia da autonomia de Paulo Freire.

Neste sentido, os marcos conceituais da Educação do Campo, quando articulados com os desafios específicos do Recôncavo Baiano e do município de Varzedo, apontam para a necessidade de uma construção curricular participativa, crítica e territorializada. Isso implica superar os modelos impostos de fora e promover uma escuta ativa das comunidades, de forma a garantir que o currículo seja expressão da vida concreta dos sujeitos do campo e instrumento de sua emancipação.

Nessa linha de raciocínio, Foerster et al. (2018) destacam a importância da interculturalidade na Educação do Campo, considerando que muitas comunidades rurais são compostas por povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, cada um com seus próprios saberes e modos de vida. Assim, a educação deve ser construída de forma dialógica, respeitando as especificidades culturais e promovendo a valorização da diversidade. A interculturalidade na Educação do Campo permite que diferentes grupos sociais tenham suas identidades respeitadas, garantindo que os processos educativos não sejam impostos de maneira uniforme e excludente.

Percebemos que, embora as diretrizes do Plano Estadual de Educação da Bahia (Bahia, 2016) avancem no sentido de valorizar a formação docente voltada ao campo, na prática, esse movimento ainda se apresenta de forma tímida e desigual nos municípios. A experiência de Varzedo, por exemplo, mostra que, sem investimentos consistentes em políticas de formação continuada e sem o engajamento das universidades como parceiras efetivas, a Educação do Campo corre o risco de se manter apenas no plano normativo, sem produzir mudanças significativas no cotidiano escolar. A formação docente, quando reduzida a ações pontuais e desvinculada da realidade territorial, limita-se a cumprir formalidades, em vez de constituir-se como instrumento de transformação pedagógica e emancipatória.

Apesar desses avanços, Arroyo e Caldart (2004) alertam para os riscos da descontinuidade das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Mudanças nos governos frequentemente resultam no enfraquecimento de programas educacionais e na redução do financiamento para projetos voltados à educação rural. Isso reforça a necessidade de uma mobilização constante da sociedade para garantir a consolidação desse direito. A vulnerabilidade da Educação do Campo diante das mudanças políticas exige a criação de mecanismos institucionais que garantam a continuidade das políticas públicas, independentemente das gestões governamentais.

Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser compreendida como um elemento central na promoção da justiça social e do desenvolvimento sustentável. Quando estruturada de maneira participativa e respeitosa às realidades locais, ela contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, garantindo que as populações rurais tenham acesso a uma formação de qualidade sem precisar abandonar seus territórios e modos de vida. A efetivação desse direito educacional passa pela garantia de investimentos contínuos, pela formação de professores e pelo fortalecimento das comunidades como protagonistas no processo educativo, garantidos em seus marcos normativos.

A luta pela Educação do Campo não pode ser dissociada da luta por direitos sociais mais amplos, incluindo acesso à terra, moradia digna e condições de trabalho adequadas para os camponeses. Santos (2017) destaca que a Educação do Campo deve estar articulada com outras políticas sociais, garantindo que a escola rural não seja apenas um espaço de ensino, mas também de transformação social. A integração entre educação e outras dimensões da vida rural fortalece a autonomia das comunidades e possibilita a construção de um modelo educacional mais democrático e inclusivo.

A efetivação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo deve ser pautada na valorização dos sujeitos do campo como protagonistas do seu próprio desenvolvimento. O envolvimento das comunidades na construção dos currículos escolares, na definição das práticas pedagógicas e na gestão das escolas rurais é fundamental para garantir que a educação atenda às reais necessidades dos estudantes do campo. Molina e Munarim (2006) apontam que a participação ativa dos trabalhadores rurais no processo educacional contribui para o fortalecimento da identidade camponesa e para a promoção de uma educação contextualizada e significativa.

Além disso, Neto (2010) ressalta que a Educação do Campo deve ser pensada como um direito e não como uma política assistencialista. Isso significa que o Estado deve garantir não apenas o acesso à educação, mas também sua qualidade, respeitando as especificidades da população rural e assegurando que o ensino seja um instrumento de emancipação e cidadania. Uma educação voltada para a valorização da cultura do campo permite que os estudantes reconheçam a importância de seu território e fortaleçam sua identidade social, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Dessa forma, o fortalecimento da Educação do Campo passa por uma série de desafios, mas também por muitas possibilidades. A consolidação dessa modalidade educacional exige investimentos estruturais, valorização profissional dos docentes, construção de currículos contextualizados e uma atuação integrada entre diferentes setores da sociedade.

A luta pela Educação do Campo deve ser contínua, pois seu fortalecimento representa um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Arroyo e Caldart (2004) enfatizam que a Educação do Campo não deve ser vista apenas como um direito das populações rurais, mas como um elemento essencial para o desenvolvimento do país como um todo. Quando o campo tem acesso a uma educação de qualidade, há um impacto positivo não apenas para as comunidades rurais, mas para toda a sociedade, pois uma educação transformadora contribui para a redução das desigualdades e para a construção de um Brasil mais igualitário e equitativo.

Dessa forma, os documentos normativos que orientam a Educação do Campo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), o Decreto nº 7.352/2010, o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) e demais legislações, representam avanços importantes no reconhecimento legal do direito à educação das populações camponesas. Contudo, ao serem analisados à luz da realidade do município de Varzedo e do Território do Recôncavo, evidenciam-se desafios significativos na efetivação de seus princípios. A aplicação desses marcos legais na construção e implementação do currículo exige o rompimento com práticas burocráticas e homogeneizadoras, valorizando o território usado e os sujeitos do campo como protagonistas na elaboração de propostas pedagógicas que respeitem suas identidades, modos de vida e projetos de futuro. Assim, os marcos normativos não devem ser vistos apenas como obrigações legais, mas como instrumentos políticos fundamentais para a construção de uma educação contextualizada, democrática e emancipatória.

4.3 Educação do Campo no Recôncavo: Caminhos Curriculares entre Lutas e Pertencimentos

Fabiano tinha ido à feira da cidade comprar mantimento. Precisava de sal, farinha, feijão e rapaduras. Sinhá vitória pedira além disso uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha. Mas o querosene de seu Inácio estava misturado com água, e a chita da amostra era cara demais.

Ramos, Graciliano. *Vidas secas*, 2000.

O trecho do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, relaciona-se a esta tese ao evidenciar a realidade concreta e as contradições vividas pelos sujeitos do campo, especialmente em contextos marcados pela escassez de recursos, pelas desigualdades socioeconômicas e pela luta cotidiana pela sobrevivência. A cena em que Fabiano vai à feira

para adquirir mantimentos e se depara com o alto custo de alguns produtos e a má qualidade de outros, como o querosene misturado com água, expressa a precariedade das condições de vida no meio rural e a negligência histórica do poder público em relação às necessidades dessas populações.

Essa representação literária articula-se com os objetivos desta pesquisa, que busca compreender o processo de elaboração e implementação do currículo em escolas do campo no município de Varzedo, no território do Recôncavo baiano. Ao tratar da Educação do Campo, discute-se justamente a importância de um currículo que dialogue com a realidade dos sujeitos do campo, valorize seus saberes e enfrente as desigualdades que historicamente os atingem. Conforme Paulo Freire (2019), ensinar exige comprometimento com a realidade concreta dos educandos, o que implica, neste contexto, reconhecer a complexidade da vida camponesa e sua historicidade.

Desse modo, a análise curricular proposta nesta tese fundamenta-se na necessidade de que a escola do campo rompa com modelos pedagógicos urbanos e descontextualizados, e assuma um compromisso político e pedagógico com a formação integral dos sujeitos do campo, respeitando suas identidades, culturas e territórios, conforme estabelecido nos marcos legais da Educação do Campo, como o Decreto nº 7.352/2010 e o DCRB (2019).

Na Bahia, a Educação do Campo tem sido fortalecida por políticas públicas e iniciativas de organizações sociais que buscam garantir o acesso à educação para populações rurais, quilombolas, indígenas, entre outras. O Plano Estadual de Educação destaca, entre suas metas, a necessidade de ampliação das escolas do campo e a formação continuada de professores para atender às demandas específicas desses contextos (Bahia, 2016). Essa realidade revela a importância de uma atuação contínua, planejada e articulada do poder público para assegurar que os direitos educacionais das populações camponesas não apenas estejam assegurados em lei, mas também se concretizem na prática. Para Molina e Munarim (2006), o enfrentamento desses desafios não se limita ao acesso físico à escola; ele requer também a garantia de uma educação de qualidade, socialmente referenciada, que valorize os saberes dos territórios rurais e promova o protagonismo dos sujeitos do campo.

No caso do Recôncavo Baiano, tal complexidade é ainda mais acentuada. A presença de comunidades tradicionais, como os quilombolas, a forte base da agricultura familiar, as tradições culturais afro-brasileiras e a diversidade de contextos socioeconômicos exigem abordagens pedagógicas plurais e territorialmente sensíveis. Como destaca Santos (2017), um currículo que articule saberes científicos e conhecimentos tradicionais pode favorecer tanto a

permanência dos jovens no campo quanto a valorização de suas práticas produtivas e modos de vida.

Dessa forma, este item da tese buscará discutir as convergências e divergências na efetivação do currículo da Educação do Campo no Território de Identidade do Recôncavo, tendo em vista que esse território é composto por municípios com formações históricas, culturais e socioeconômicas diversas, o que impacta diretamente na maneira como o currículo é elaborado, implementado e ressignificado pelas comunidades escolares. A unidade territorial do Recôncavo, embora politicamente delineada, abriga uma multiplicidade de realidades que demandam atenção à singularidade de cada localidade — sem, contudo, perder de vista os princípios comuns que orientam a Educação do Campo.

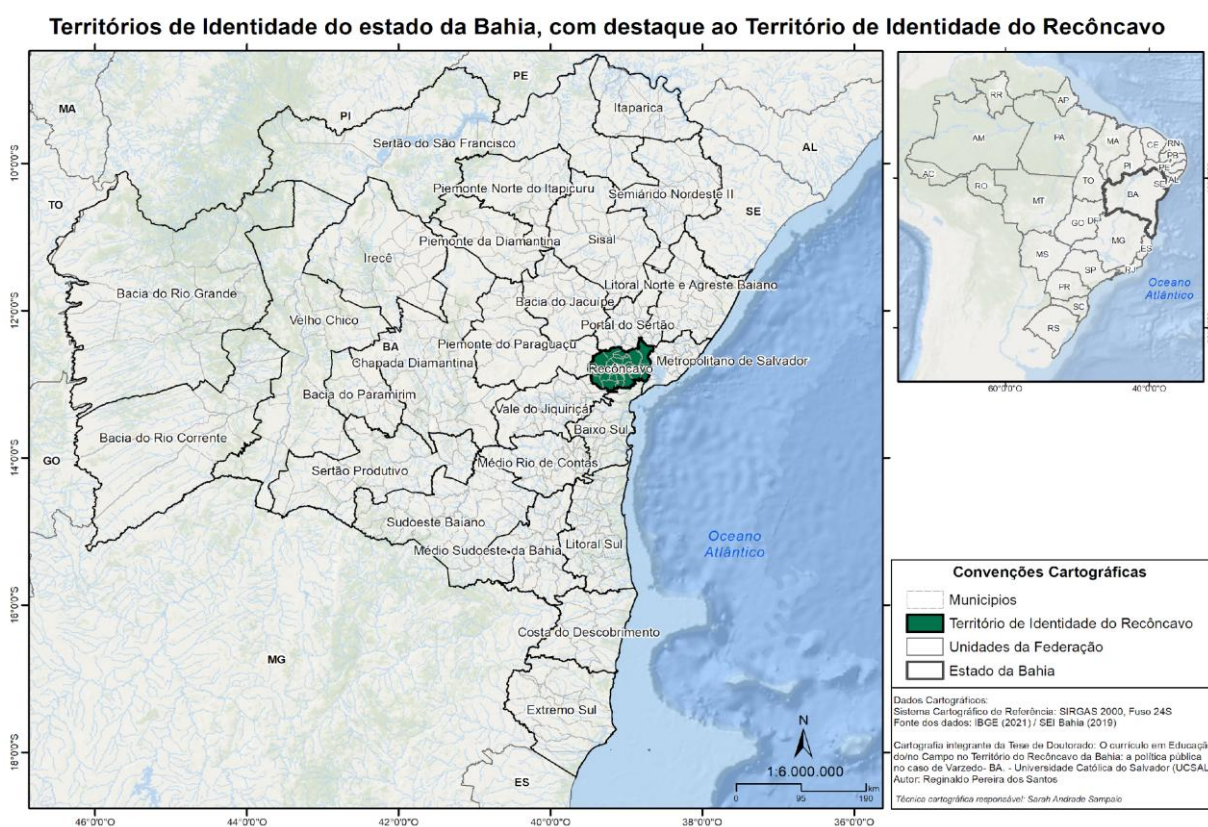
Assim, a análise se concentrará em identificar como os municípios desse território têm operacionalizado o currículo, apontando os pontos de aproximação e os limites que ainda persistem, especialmente no que diz respeito à valorização dos saberes locais, à participação dos sujeitos do campo no processo curricular e à adequação das propostas pedagógicas às realidades concretas dos educandos.

O mapa da Bahia com a delimitação dos Territórios de Identidade, que será apresentado a seguir, é uma ferramenta essencial para a compreensão da organização regional do estado, possibilitando visualizar a diversidade cultural, social e econômica presente em suas diferentes regiões. Nesta parte da tese, o mapa destaca especialmente os Territórios de Identidade, que foram definidos pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) e pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) como unidades territoriais que integram dimensões históricas, culturais, sociais e econômicas para um planejamento regional mais integrado e sustentável. Ao evidenciar a configuração dos Territórios de Identidade, o mapa contribui para situar o Recôncavo Baiano dentro do contexto maior do estado, mostrando suas relações e especificidades em relação às demais regiões. Essa visualização territorial é fundamental para o planejamento de políticas públicas, incluindo a Educação do Campo, que deve respeitar e valorizar as particularidades locais presentes em cada território.

Portanto, o uso do mapa da Bahia com destaque para os Territórios de Identidade nesta etapa da pesquisa reforça a importância de considerar o espaço vivido pelas comunidades como elemento central para a construção de práticas educativas contextualizadas, que promovam a valorização cultural, o fortalecimento da identidade regional e o desenvolvimento sustentável das populações rurais. Além de evidenciar desigualdades e particularidades territoriais, o mapa revela como as populações do campo

permanecem frequentemente à margem das decisões políticas e educacionais, mesmo dentro de territórios oficialmente reconhecidos. A simples delimitação dos Territórios de Identidade não garante que as práticas pedagógicas ou políticas públicas considerem efetivamente os interesses e necessidades desses sujeitos. Essa tensão entre reconhecimento formal e implementação prática denuncia a persistência de um gap estrutural entre a normatividade do Estado e a realidade vivida pelas comunidades, mostrando que a Educação do Campo deve assumir um papel crítico, articulando ação política e pedagógica para transformar esses territórios em espaços de protagonismo e justiça social.

Mapa 02: Territórios de Identidade do estado da Bahia



Desde 2003, o estado da Bahia passou a organizar-se em 27 Territórios de Identidade, adotados como unidades de planejamento e gestão das políticas públicas estaduais. Essa estrutura foi institucionalizada a partir do Decreto nº 12.354/2010, que criou formalmente o Programa Territórios de Identidade e o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (Cedeter), responsável pela articulação intersetorial de ações voltadas ao desenvolvimento sustentável dos territórios (BAHIA, 2010).

Posteriormente, a política foi consolidada com a promulgação da Lei nº 13.214/2014, que regulamentou a Política Estadual de Desenvolvimento Territorial (BAHIA, 2014). Como

instrumentos centrais desse modelo, destacam-se a escuta social, que possibilita a participação dos representantes locais na elaboração do Plano Plurianual (PPA), e os Planos Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (PTDS), que orientam as ações estatais por meio de colegiados regionais e consórcios públicos (BAHIA, 2015). Em 2023, a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) lançou o Info Territórios, uma plataforma interativa que reúne dados socioeconômicos atualizados dos 27 territórios, contribuindo para o monitoramento e a avaliação das políticas territoriais implementadas (BAHIA, 2023).

Neste contexto, a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), em conjunto com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), desenvolveu a regionalização do estado por meio dos Territórios de Identidade, uma divisão que busca integrar aspectos culturais, econômicos, sociais e ambientais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a valorização das identidades locais (BAHIA, SEPLAN/SEI, 2018). Assim, a Educação do Campo no Recôncavo Baiano deve ser planejada de maneira a reconhecer e valorizar as tradições históricas e culturais presentes na região. A forte presença de comunidades quilombolas exige uma abordagem pedagógica que contemple não apenas a transmissão de conhecimentos formais, mas também a valorização dos saberes tradicionais, a história de resistência dessas comunidades e suas práticas produtivas sustentáveis. Segundo Santos (2017), uma educação contextualizada é essencial para fortalecer a identidade cultural local e contribuir para a autonomia das populações rurais.

Nesse sentido, a proposta dos Territórios de Identidade estabelecida pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) e a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) se apresenta como um importante instrumento para o planejamento e a implementação de políticas públicas regionais que valorizem as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada território. No Recôncavo Baiano, a delimitação do território como um Território de Identidade reforça a necessidade de uma educação do campo que dialogue diretamente com as particularidades locais, integrando as práticas educativas aos contextos históricos, ambientais e culturais das comunidades quilombolas e rurais.

Assim, a articulação entre a Educação do Campo e os Territórios de Identidade contribui para a construção de um currículo e de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento sustentável, o fortalecimento da cultura local e a valorização dos saberes tradicionais, ampliando a autonomia e a participação ativa das comunidades no processo educativo.

Mapa 03: Mapa de Localização do Território de Identidade do Recôncavo



O mapa do Recôncavo Baiano apresentado aqui vai além de uma simples representação geográfica; ele constitui uma ferramenta analítica essencial para compreender a complexidade do território onde este estudo se concentra. Ao identificar os municípios que compõem a região, bem como as áreas ocupadas por comunidades quilombolas, do campo e cidades centrais, o mapa evidencia as disparidades históricas e estruturais entre espaços urbanos e rurais, as desigualdades no acesso à educação e aos serviços públicos, e as tensões entre diferentes formas de ocupação e uso do território. Essa visualização permite perceber como fatores sociais, culturais e econômicos se articulam no Recôncavo, oferecendo subsídios críticos para compreender a Educação do Campo não apenas como prática escolar, mas como espaço de resistência, valorização dos saberes locais e construção de identidade territorial.

Além disso, o mapa ajuda a visualizar como a divisão feita pela Secretaria de Planejamento da Bahia (SEPLAN) e pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) considera as características específicas de cada lugar para planejar a educação e as políticas públicas. Por isso, o uso desse mapa é essencial para pensar uma educação que respeite e valorize os saberes locais, fortalecendo a identidade e a autonomia das comunidades do Recôncavo. Pensando assim, a agricultura familiar, um dos pilares econômicos e sociais do Recôncavo, deve ser integrada ao currículo escolar, permitindo que os estudantes

desenvolvam competências que possam ser aplicadas em suas comunidades. Isso pode incluir o ensino de técnicas agroecológicas, gestão da produção e comercialização de produtos, além da valorização dos sistemas de cultivo tradicionais. Molina e Munarim (2006) ressaltam que essa articulação entre educação e práticas produtivas é fundamental para a permanência dos jovens no campo e para a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável.

No entanto, a implementação de políticas educacionais no território ainda enfrenta desafios significativos, como a precarização da infraestrutura escolar, a carência de materiais didáticos específicos e a necessidade de formação de professores preparados para atuar nesse contexto. De acordo com Arroyo e Caldart (2004), superar essas dificuldades requer um esforço conjunto entre governo, sociedade civil e movimentos sociais, garantindo que a Educação do Campo no Recôncavo não apenas exista formalmente, mas seja de fato uma ferramenta de transformação social. Portanto, investir na Educação do Campo no Recôncavo Baiano significa promover a inclusão educacional de populações historicamente marginalizadas, fortalecendo sua identidade e garantindo-lhes o direito a uma formação de qualidade. Com políticas públicas adequadas e o engajamento da comunidade, é possível construir uma escola que respeite as especificidades locais e contribua para o desenvolvimento sustentável da região.

A Educação do Campo nesse contexto precisa ir além da mera transmissão de conteúdos tradicionais, buscando integrar o conhecimento acadêmico com os saberes populares, valorizando práticas ancestrais de cultivo, organização social e resistência das populações rurais. A educação, quando construída a partir dessa perspectiva, se torna um instrumento de fortalecimento das comunidades e de promoção do desenvolvimento sustentável, garantindo que a escola esteja a serviço da realidade local e não desconectada das necessidades concretas da população. De acordo com Molina e Munarim (2006), o desafio da Educação do Campo no Recôncavo está na construção de um currículo que respeite as tradições locais e, ao mesmo tempo, ofereça formação para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e na produção agrícola sustentável. Isso significa que a escola do campo deve equilibrar a valorização dos modos de vida tradicionais com a preparação dos alunos para os desafios contemporâneos, incluindo o uso de novas tecnologias aplicadas à agricultura e a gestão coletiva da produção. A formação dos estudantes deve permitir que eles permaneçam em suas comunidades com autonomia, conhecimento técnico e condições de gerar renda de forma sustentável. Dessa forma, o currículo precisa incluir não apenas disciplinas convencionais, mas também conteúdos relacionados à agroecologia, organização cooperativa, economia solidária e direitos territoriais.

A relação entre educação e território é um aspecto fundamental na Educação do Campo, como vimos em diversos autores (Foerste, et al (2018), especialmente em regiões com forte identidade cultural, como o Recôncavo baiano. A presença das comunidades quilombolas no Recôncavo reforça essa necessidade, uma vez que essas populações têm uma trajetória de luta pela terra, pela preservação de suas práticas culturais e pelo reconhecimento de seus direitos. Assim, a educação para comunidades quilombolas devem ser contemplada, explicitamente, dentro das políticas públicas voltadas ao campo, garantindo que os estudantes dessas comunidades tenham acesso a um ensino de qualidade, sem que isso implique a perda de suas identidades culturais e sociais.

No Recôncavo baiano, muitos desafios ainda persistem no sentido de atender às necessidades de infraestrutura para a educação, como a precariedade do transporte escolar, a falta de material didático contextualizado e a necessidade de capacitação docente para atuar nesse território. Neto (2010) observa que muitas instituições localizadas em áreas rurais carecem de infraestrutura básica, como acesso à internet, bibliotecas adequadas e laboratórios voltados para o ensino técnico e agrícola. A ausência desses recursos limita as possibilidades de aprendizagem e dificulta a implementação de projetos pedagógicos inovadores. Para que a Educação do Campo avance no território, é essencial que haja investimentos contínuos na melhoria da estrutura física das escolas, garantindo que os alunos tenham condições adequadas para estudar e desenvolver suas potencialidades. Bahia (2016) aponta que o Plano Estadual de Educação reconhece essas dificuldades e propõe ações para enfrentá-las, mas sua implementação depende de um esforço contínuo das instituições educacionais, dos movimentos sociais e dos governos locais. Assim, um aspecto essencial para o fortalecimento da Educação do Campo no Recôncavo é a ampliação da participação da comunidade na construção dos projetos pedagógicos das escolas. No Dicionário da Educação do Campo (2012), um verbete destaca que a gestão participativa é uma das bases para o sucesso dessa modalidade de ensino, pois permite que as decisões educacionais sejam tomadas em conjunto com os estudantes, suas famílias e os trabalhadores da educação. Quando a escola se torna um espaço de diálogo e construção coletiva, ela passa a desempenhar um papel mais significativo na vida da comunidade, fortalecendo sua identidade e contribuindo para a permanência dos jovens no campo.

Outro fator determinante para o fortalecimento da Educação do Campo no Recôncavo baiano é a valorização dos professores que atuam nessa modalidade. Entretanto, Santos (2017), ao analisar a história da Educação do Campo no Brasil, evidencia que muitos docentes enfrentam dificuldades para exercer sua prática pedagógica nas escolas do campo,

seja pela falta de formação específica, pelas condições precárias de trabalho ou pela ausência de incentivos que garantam sua permanência no campo. O investimento na formação continuada dos professores, aliado a políticas de valorização profissional, é essencial para garantir que esses educadores possam desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, contribuindo para a efetivação do direito à Educação no Campo.

A efetivação desse modelo educacional depende da continuidade das políticas públicas, do fortalecimento dos movimentos sociais e do compromisso das instituições educacionais em garantir que a escola seja um espaço de emancipação e transformação social. Assim, é possível consolidar uma Educação do Campo que não apenas assegure o direito à aprendizagem, mas que também contribua para a valorização da identidade cultural, a permanência das novas gerações no campo e a construção de alternativas sustentáveis para o desenvolvimento das comunidades do campo no Território de Identidade do Recôncavo baiano.

Diante desse panorama mais amplo sobre os desafios e potencialidades da Educação do Campo no Território de Identidade do Recôncavo, torna-se necessário voltar o olhar para a realidade específica do município de Varzedo, que constitui o estudo de caso desta tese. Nesse contexto, busca-se compreender como se deu o processo de elaboração e implementação do currículo voltado para a Educação do Campo, analisando as tensões entre as normativas oficiais e as práticas pedagógicas locais, bem como os limites e as possibilidades de um projeto educacional que pretende articular território, saberes tradicionais e emancipação social. A problematização central reside justamente em identificar até que ponto o currículo municipal conseguiu responder às demandas históricas da população do campo, e em que medida ele se constitui em instrumento de resistência ou de reprodução das desigualdades.

5.0 POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO LOCAL: A TERRITORIALIDADE EM QUESTÃO E AS ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO

Começaremos este capítulo à luz da reflexão de István Mészáros (2008), em *A Educação para além do capital*, obra que nos fornece fundamentos teóricos para tensionar e problematizar a elaboração dos referenciais curriculares no contexto neoliberal, global e mercantilista. O autor denuncia a perversidade do capital e sua interferência direta nos processos educativos, ao afirmar que uma das funções principais da educação formal nas sociedades contemporâneas é produzir tanto conformidade ou “consenso” quanto for possível, operando a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser introduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos, orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. Sob as condições de escravidão ou servidão feudal, isto é, naturalmente, um problema bastante diferente daquele que deve vigorar no capitalismo, mesmo que os trabalhadores não sejam (sejam muito pouco) educados formalmente. Todavia, ao internalizar as onipresentes omissões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada com inquestionáveis limites individuais e suas aspirações pessoais. Apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação. [...] Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse das sobrevivências humanas, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; eles devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2008, p. 44/45).

Decidimos iniciar nossa análise com István Mészáros justamente porque compreendemos que a Educação do Campo precisa ser vista para além de uma simples instrumentalização escolar ou de sua função meramente normativa dentro do sistema educacional vigente. Tal perspectiva nos permite problematizar os referenciais curriculares não apenas como documentos técnicos ou burocráticos, mas como arenas de disputa social e cultural, em que se articulam interesses diversos, relações de poder e possibilidades de emancipação. Ao trazer à tona a crítica de Mészáros à lógica do capital e à conformidade que permeia as instituições formais, estabelecemos um ponto de partida teórico que nos auxilia a

refletir sobre como a Educação do Campo pode romper com a reprodução acrítica da ordem social dominante, valorizando os saberes locais, a autonomia dos sujeitos e a relação com o território, elementos centrais para a construção de um currículo que seja verdadeiramente contextualizado e emancipatório.

Essa crítica nos permite iluminar a discussão sobre as possibilidades do currículo local e a territorialidade como categoria de análise central, ao mesmo tempo em que nos desafia a pensar estratégias de resistência. Se, de um lado, o currículo corre o risco de se converter em mero instrumento de regulação e homogeneização, alinhado à lógica do capital, de outro, ele pode tornar-se espaço de disputa e de construção contra hegemônica, no qual a Educação do Campo afirma-se como projeto político-pedagógico emancipatório. É nesse horizonte que situamos a análise das políticas educacionais em Varzedo, tomando o currículo como campo de contradições, mas também de potencialidades para fortalecer identidades, reconhecer territorialidades e consolidar práticas educativas transformadoras.

Nesse sentido, como nos lembra Milton Santos (2007), é fundamental compreender a tensão entre o território normado — aquele regulado por diretrizes institucionais, políticas públicas e documentos oficiais — e o território usado, tecido pelas práticas cotidianas, pelas resistências e pelas estratégias de sobrevivência das comunidades. Em Varzedo, essa contradição se evidencia: o Referencial Curricular Varzedense, alinhado à BNCC e a outros dispositivos normativos, tende a reproduzir um modelo de homogeneização curricular.

Por sua vez, as comunidades do campo, com seus saberes, práticas produtivas e modos de vida, demandam um currículo que dialogue com sua realidade concreta. Nesse sentido, a territorialidade não pode ser compreendida apenas como um espaço delimitado em mapas, mas como território vivido, de lutas, resistências e construção de identidades. A análise dos dados da pesquisa sobre a Educação do Campo em Varzedo evidencia essa realidade concreta, revelando que a valorização das experiências e dos saberes locais é condição essencial para a elaboração de um currículo significativo. Negligenciar essa dimensão implica reduzir o currículo a uma simples reprodução de prescrições externas, distantes das necessidades, dos sujeitos e das práticas sociais do campo.

Por isso, como defende Caldart (2004), a Educação do Campo só pode se efetivar como política transformadora quando reconhece o caráter coletivo das lutas sociais. No caso de Varzedo, isso significa entender que a força para tensionar a hegemonia tecnocrática não está restrita aos gabinetes da Secretaria de Educação, mas se encontra nas ações coletivas das associações de moradores, dos sindicatos, das cooperativas e de outros movimentos sociais que organizam a vida no campo. São essas instâncias que podem sustentar a construção de um

currículo realmente contextualizado, capaz de articular os saberes locais e as demandas territoriais a uma perspectiva de emancipação. Nesse processo, o currículo não deve ser pensado apenas como um texto normativo, mas como prática social em disputa, espaço onde se confrontam projetos distintos de sociedade: de um lado, o projeto do capital, tecnocrático e homogeneizador; de outro, o projeto popular, enraizado nas comunidades, que reivindicam justiça social e autonomia para os sujeitos do campo.

Diante desse cenário, manifesta-se que a consolidação de um currículo territorializado em Varzedo exige estratégias políticas e pedagógicas concretas que articulem a gestão pública, as escolas e as comunidades. Isso passa, necessariamente, pelo fortalecimento de espaços de participação efetiva — conselhos escolares, fóruns municipais, reuniões comunitárias — nos quais os sujeitos do campo possam não apenas ser ouvidos, mas também deliberar sobre as práticas educativas. Além disso, requer investimentos em formação continuada de professores, vinculada às realidades locais e não apenas a pacotes prontos de capacitação. O desafio, portanto, é transformar o currículo em instrumento de emancipação coletiva, sustentado por um projeto de educação que reconheça a centralidade da agricultura familiar, das práticas culturais e das lutas sociais no município. Sem esse movimento, corre-se o risco de manter o currículo como mera formalidade burocrática, afastada da vida real do campo, perpetuando desigualdades históricas em vez de enfrentá-las.

Assim, o que está em jogo não é apenas a elaboração de um documento curricular, mas a disputa por projetos de sociedade e de futuro. Varzedo, como parte do Recôncavo, carrega em sua territorialidade as marcas da resistência camponesa e da reprodução de desigualdades impostas pelo capital. O currículo, nesse sentido, não pode ser reduzido a um manual normativo, mas deve assumir-se como instrumento de luta, de denúncia e de anúncio: denúncia das exclusões históricas que ainda atravessam o campo e anúncio de novas possibilidades de formação e de emancipação. A questão que se impõe é: estaremos dispostos, como município, como comunidade e como educadores, a romper com a lógica do “mais do mesmo” e a construir coletivamente uma educação que seja, de fato, libertadora? Essa é a reflexão que guiará esta seção, na qual discutiremos, com base na teoria e nos dados empíricos, os limites e as possibilidades de um currículo local capaz de se vincular ao território e aos sujeitos do campo, considerando tanto as restrições institucionais quanto às potencialidades emergentes das práticas educativas.

Parte-se do entendimento de que o currículo não é um artefato neutro nem um dispositivo meramente técnico, mas sim um espaço de embates políticos, culturais e epistemológicos, no qual se confrontam distintos projetos de sociedade, de educação e de

desenvolvimento. Reconhecer o currículo como espaço de produção de sentidos, disputas e negociações implica compreendê-lo como atravessado pela territorialidade, pelos modos de vida, pelas identidades coletivas e pelas lutas históricas dos sujeitos que constroem e habitam o território.

Diante desse cenário, esta seção se propõe, para além da análise crítica, a construir uma agenda propositiva, ancorada na escuta sensível dos sujeitos do campo, na leitura rigorosa dos documentos institucionais e nas demandas emergentes das comunidades. Trata-se de afirmar uma perspectiva de educação que não apenas denuncia as contradições, mas que também anuncia caminhos para a construção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da emancipação, da justiça social e da transformação das realidades locais.

Assim, o debate aqui desenvolvido transcende uma análise técnica dos processos curriculares e se inscreve no campo da luta social, na defesa de uma escola pública que seja, efetivamente, espaço de resistência, de produção e circulação de saberes, de fortalecimento das identidades camponesas e de construção de alternativas pedagógicas capazes de contribuir, de forma concreta, para a superação das desigualdades, a valorização dos territórios e a promoção da emancipação dos sujeitos do campo no Território do Recôncavo, particularmente no município de Varzedo.

5.1. Lócus da Pesquisa: desafios e possibilidades na construção de um Currículo em Educação do Campo no município de Varzedo

O lócus desta pesquisa se situa no município de Varzedo, localizado no Território de Identidade Recôncavo, como já enfatizado na introdução, cuja configuração socioterritorial reflete um histórico de resistências, lutas e contradições próprias das populações camponesas. Varzedo é um município de base majoritariamente do campo, cujos modos de vida, práticas produtivas e relações socioculturais estão intrinsecamente ligados ao território, aos saberes locais e às dinâmicas coletivas que caracterizam os sujeitos do campo. Discutir a Educação do Campo neste território exige compreender que ela não se restringe a uma política educacional setorial, mas constitui uma política social ampla, diretamente vinculada às lutas por direitos, pela valorização da cultura camponesa, pela permanência no campo e pela construção de projetos de desenvolvimento local sustentáveis e solidários. Assim, este lócus representa mais que um espaço físico: é um espaço social, simbólico e político, onde se expressam as disputas de projetos societários, de concepções de currículo e de práticas educativas.

A Figura 01, apresentada a seguir, ilustra o contexto das escolas e sua respectiva localização no município de Varzedo, oferecendo uma visão panorâmica sobre o quantitativo de estudantes, professores e gestores, bem como a distribuição espacial dessas unidades de ensino. Ressalta-se que, neste momento, a figura tem caráter introdutório e descritivo; uma análise mais aprofundada, com o devido rigor teórico e metodológico que uma pesquisa acadêmica exige, será desenvolvida na seção de resultados, especificamente nos itens 5.3 e 5.4. Além disso, é importante destacar que o objetivo desta pesquisa ultrapassa a mera quantificação das informações, buscando adentrar o campo do abstrato, da subjetividade e das entrelinhas — aquilo que não está escrito nem dito —, de modo a construir reflexões críticas a partir da leitura e interpretação dos documentos normativos que orientam a Educação do Campo no município de Varzedo. Nesse levantamento, também se identifica a etapa da Educação Básica atendida por cada escola, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental — Anos Iniciais e Finais — e a modalidade de escola em Tempo Integral – ETI e EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Figura 01: Organização das escolas no município de Varzedo

Nº	Nome da escola	Localização	Quantitativo de professores	Quantitativo de gestores (gestão e vice gestão e coordenação)	Etapa da Educação Básica	Quantitativo de alunos
01	Escola Amélia Henrique dos Reis	São Roque dos Macacos	16	4	Ed. Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Escola em Tempo Integral - ETI)	135
02	Escola Santa Barbara	Braga	2	1	Ed. Infantil Ensino Fundamental – Anos Iniciais	53
03	Escola Osvaldo Campos	Tabuleiro do Castro	8	2	Ed. Infantil Ensino Fundamental – Anos Iniciais	133
04	Escola Manoel José de Souza	Varzedo – sede	8	3	Ed. Infantil Ensino Fundamental – Anos Iniciais	193
05	Escola Estevão Moreira Sampaio	Varzedo – sede	13	6	Ensino Fundamental – Anos Iniciais e EJA	256
06	Creche Pró Infância	Varzedo – sede	10	4	Educação Infantil	161

07	Colégio Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio	Varzedo – sede	39	6	Ensino Fundamental – Anos Finais	603
----	---	----------------	----	---	--	-----

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Varzedo, 2025.

Analisar o município de Varzedo exige compreender a tensão existente entre seu recente reconhecimento político-administrativo e sua longa trajetória de vivências, saberes e identidades locais. Embora oficialmente emancipado em 13 de junho de 1989, o território já abrigava práticas sociais, culturais e econômicas consolidadas, especialmente no âmbito da agricultura familiar e da vida comunitária. Essa dinâmica revela que a constituição do município não se restringe ao ato jurídico da emancipação, mas expressa um processo histórico de territorialização que antecede sua formalização. Tais aspectos serão aprofundados mais adiante, à luz dos estudos de Jorge Amorim (2021), que contribuem para compreender a formação histórica e as especificidades do território varzedense.

Essa dicotomia entre território normado — delimitado por leis, secretarias e estruturas administrativas — e território vivido — marcado pela experiência cotidiana da população — evidencia a complexidade de se implementar políticas públicas, incluindo aquelas voltadas à educação do campo. Varzedo, portanto, não pode ser compreendido apenas pelos seus limites político-administrativos; é necessário considerar a interconexão com municípios vizinhos (Elísio Medrado, Santa Teresinha, Castro Alves, Conceição do Almeida, Santo Antônio de Jesus e São Miguel das Matas), que compartilham práticas agrícolas e identidades rurais similares, reforçando a necessidade de uma perspectiva territorial ampliada na análise educacional.

A organização da gestão pública municipal de Varzedo, historicamente estruturada em cinco secretarias — Educação, Saúde, Ação Social, Administração e Obras —, foi instituída a partir da emancipação do município em 1989. Essa configuração revela tanto avanços quanto lacunas no que se refere à intersetorialidade necessária para a consolidação de políticas educacionais consistentes. Um dado emblemático é que, embora Varzedo seja um município de base essencialmente rural, a Secretaria de Agricultura foi criada apenas em 2025, ou seja, trinta e seis anos após a criação do município. Esse fato, mais do que uma questão administrativa, expressa a forma como o poder público local historicamente percebeu — e ainda percebe — o rural em sua estrutura de governo.

A recente criação dessa Secretaria representa, em tese, um passo estratégico, ao sinalizar a intenção de fortalecer o suporte ao homem do campo. Contudo, do ponto de vista analítico, ainda é incerta sua capacidade técnica e política de articular-se efetivamente com a

Secretaria de Educação, especialmente na formulação e implementação de documentos curriculares que dialoguem com a realidade camponesa. A educação no território varzedense, nesse sentido, requer mais do que a formalização de estruturas administrativas: exige o estabelecimento de fluxos permanentes de diálogo e cooperação intersetorial capazes de traduzir as experiências e os saberes do campo em práticas pedagógicas significativas, evitando que as políticas normativas se distanciam da vida concreta da população.

É importante, nesta tese, trazer a discussão de Emo Manuel de Jesus (2008), cuja pesquisa constitui uma dissertação de mestrado intitulada *Emancipação Municipal: Uma Estratégia para o Desenvolvimento Local? O Caso de Varzedo/BA*, pois seu estudo oferece elementos centrais para compreender os limites e possibilidades do desenvolvimento local. O autor concentra sua análise na participação da sociedade civil por meio de conselhos municipais, associações comunitárias e outros espaços de atuação, questionando de que maneira essas instâncias poderiam efetivamente contribuir para políticas voltadas ao desenvolvimento local. Como destaca Jesus, “o processo de emancipação possibilitou a criação de conselhos municipais e associações comunitárias, instrumentos que poderiam viabilizar a participação da população na formulação e execução de políticas de interesse local” (Jesus, 2008, p. 08), mas o autor não afirma que isso tenha se concretizado plenamente. Nessa perspectiva, a emancipação deve ser compreendida como um ponto de partida institucional que abre possibilidades de participação social, sem garantir, por si só, progresso econômico ou social. Para esta tese, a análise de Emo Manuel de Jesus reforça a necessidade de considerar a articulação entre poder público, sociedade civil e práticas locais — como a agricultura familiar — para que o desenvolvimento seja efetivamente construído no território. Assim, Emo Manuel de Jesus nos convida a refletir criticamente sobre a emancipação municipal, não como garantia automática de progresso, mas como oportunidade para construção de desenvolvimento local mais inclusivo e participativo.

Para esta tese, a discussão de Emo Manuel de Jesus (2008) oferece subsídios importantes para refletir sobre o desenvolvimento local como um processo endógeno, que valoriza as potencialidades do lugar e a construção de um modelo próprio de desenvolvimento, fundamentado na autonomia e na participação ativa dos sujeitos na tomada de decisões e na gestão do território. Segundo o autor, o conceito de desenvolvimento está associado à construção de padrões alternativos, o que pressupõe que as dinâmicas geradoras de desigualdade e exclusão não podem ser superadas “de cima para baixo”, nem substituídas por sistemas de fluxos externos e desconectados das realidades locais. Desse modo, compreende-se, à luz dessa perspectiva, que o verdadeiro desenvolvimento deve ocorrer “de

baixo para cima”, partindo das iniciativas, saberes e capacidades organizativas das próprias comunidades.

O desenvolvimento, para os sujeitos do campo, não se reduz à expansão econômica ou à ampliação da infraestrutura típica das cidades e metrópoles; está profundamente relacionado ao convívio com as identidades locais, ao bem-viver, à produção de alimentos por meio de práticas agrícolas sustentáveis e à preservação dos rios, nascentes e demais bens comuns da natureza. Nessa perspectiva, o desenvolvimento assume um sentido cultural, social e ambiental, vinculado à valorização do território e à manutenção dos modos de vida que sustentam a reprodução material e simbólica das comunidades camponesas. Isso não significa desconsiderar avanços como acesso à internet, eletrificação, pequenas indústrias ou tecnologias que facilitem o trabalho agrícola; ao contrário, o progresso no campo deve articular inovação com a valorização das práticas e saberes locais.

Nessa perspectiva, a reflexão desta nossa tese entende que o desenvolvimento local deve ir além das visões urbanas de crescimento, incorporando políticas e ações que fortaleçam a vida no campo, a sustentabilidade do território e a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes, garantindo que o progresso não se imponha sobre as formas de vida existentes, mas contribua para a melhoria da qualidade de vida e a preservação do território. Assim, a análise de Emo Manuel de Jesus contribui para compreender que a emancipação municipal abre oportunidades institucionais, mas que o desenvolvimento, na visão do campo, só se concretiza quando respeita e valoriza as especificidades e necessidades de quem vive no território.

Essa tensão evidencia que o desenvolvimento local, entendido a partir da perspectiva dos moradores do campo, não se limita a indicadores econômicos ou à infraestrutura formal; ele também se manifesta na capacidade da comunidade de construir práticas educativas alinhadas às suas necessidades e saberes. Em Varzedo, o desafio reside em conciliar a influência de modelos educacionais hegemônicos, que frequentemente desconsideram a especificidade do território rural, com a potência dos sujeitos coletivos — como associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores rurais, movimentos sociais ligados à Educação do Campo, cooperativas agrícolas e grupos culturais locais — que atuam na resistência, na valorização das identidades camponesas e na criação de espaços educativos significativos. Esses sujeitos desempenham papel essencial na construção de um projeto educativo emancipatório, enraizado nas experiências e lutas do território. Dessa forma, a reflexão sobre desenvolvimento local se articula diretamente à educação, indicando que o progresso no campo depende não apenas de políticas institucionais, mas também da valorização dos modos

de vida, das identidades e do protagonismo social, reforçando que a escola pode ser tanto instrumento de reprodução quanto de transformação social.

Nesse contexto, o município de Varzedo carrega, de um lado, os desafios decorrentes da reprodução de modelos educacionais hegemônicos, baseados em lógicas urbano-industriais, na racionalização dos processos pedagógicos e na padronização curricular, fortemente ancorados em diretrizes de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Observa-se que o DCRB (Bahia, 2020) explicita em seu texto que foi elaborado com base nas orientações normativas da BNCC, o que evidencia a influência direta do documento nacional sobre a proposta curricular baiana. Essa constatação confirma o caráter verticalizado do processo de construção desses referenciais, em que as definições estabelecidas em âmbito nacional tendem a se sobrepor às particularidades territoriais e culturais dos contextos locais — como é o caso do campo varzedense. Por outro lado, afirma-se também como um território de resistência, possibilidades e reinvenção de práticas educativas, sobretudo quando se observa o protagonismo de sujeitos coletivos — agricultores familiares, associações comunitárias, movimentos sociais, conselhos e profissionais da educação — que reivindicam uma escola comprometida com os modos de vida e os saberes do campo.

Ao investigar o perfil da agricultura familiar no município de Varzedo, constatou-se que existem dados consistentes disponíveis por meio do Censo Agropecuário do IBGE, os quais fornecem informações relevantes sobre a produção rural local. No entanto, ao buscar detalhamentos acerca do número de agricultores familiares com e sem vinculação a associações, sindicatos ou cooperativas, bem como sobre os nomes de associações comunitárias, movimentos sociais ativos, conselhos educacionais e o número de profissionais da educação envolvidos nessas instâncias, verificou-se uma lacuna significativa de informações nos registros municipais. Consultas realizadas junto à Secretaria Municipal de Agricultura e ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais não resultaram em respostas precisas ou atualizadas, evidenciando uma ausência de dados sistematizados e uma formulação lenta das informações por parte das instâncias administrativas locais.

Essa ausência de registros estruturados compromete a compreensão das dinâmicas de organização e mobilização social no meio rural e ressalta a necessidade de aprimorar os mecanismos de coleta, registro e análise de dados relacionados à agricultura familiar e à participação cidadã. A consolidação de informações precisas e atualizadas é, portanto, fundamental para subsidiar políticas públicas mais efetivas, fortalecer as organizações locais e

garantir que as demandas da população do campo sejam conhecidas e atendidas de forma adequada.

Ainda que a gestão municipal, no âmbito do regime de colaboração entre União, Estado e Municípios, precise, institucionalmente, seguir determinadas normativas e marcos regulatórios, esse alinhamento não anula a possibilidade — nem a urgência — de construir processos curriculares contra hegemônicos, enraizados nas especificidades do território. Isso significa que, mesmo inserido numa lógica de subordinação às políticas educacionais nacionais e estaduais, o município detém um potencial formativo valioso, na instância federativa de municipalização, capaz de tensionar as imposições burocráticas e caminhar na contramão dos modelos homogêneos, elaborando um currículo construído para e com os sujeitos do campo.

Portanto, o desafio que se impõe a Varzedo enquanto município de base do campo é o de articular a obrigatoriedade de observância às diretrizes oficiais com a defesa de uma concepção de educação que não seja assimilacionista¹⁰ nem colonizadora dos saberes locais. Pelo contrário, que seja uma educação que reconheça a territorialidade, os modos de vida camponeses, os processos históricos de resistência e as epistemologias próprias dos sujeitos

¹⁰ Teoricamente, a discussão sobre práticas assimilacionistas ganha densidade à luz do artigo sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena, de Polianne Delmondez e Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino (Universidade de Brasília, 2014). Nessa perspectiva, as autoras afirmam que a educação escolar indígena visa preparar os estudantes para a emergência de situações interculturais, mas cabe questionar como os não indígenas têm se preparado para tais práticas de convivência.

Segundo Delmondez e Pulino (2014), é necessário salientar que, por trás da ideia de que a sociedade brasileira possui um caráter pluriétnico, historicamente houve tentativas de eliminar outras formas de manifestações culturais, pautadas pelos ideais de integração nacional. Essa lógica marcou a diferença com um traço negativo, por meio de práticas sociais de exclusão, como se apenas os indígenas precisassem estar preparados para a convivência intercultural, enquanto os brancos permanecem pouco instruídos nas escolas urbanas para lidar com a diferença.

As autoras também destacam que a escola indígena pode funcionar como instrumento ideológico de homogeneização cultural, caso não incorpore a interculturalidade em um projeto de emancipação e reproduza, de forma acrítica, práticas pedagógicas da escola urbana. Para Delmondez e Pulino (2014), a educação intercultural não se limita a situações específicas deslocadas do cotidiano escolar; ela deve adotar um enfoque sistêmico, envolvendo todos os atores e âmbitos da prática educativa, afetando o currículo, as linguagens, as práticas didáticas, o papel do/a professor/a, e a relação com a comunidade, entre outros aspectos.

As autoras afirmam que a escola indígena pode se tornar uma ferramenta política emancipatória quando estabelece um lócus educativo para todos/as, considerando as diferenças como fonte de estímulo e enriquecimento. Essa análise adquire ainda maior relevância quando refletimos sobre a Educação do Campo, pois, de forma análoga, os alunos do campo frequentemente são submetidos a práticas pedagógicas urbanocêntricas que desconsideram suas experiências, saberes e identidades locais. Assim, a interculturalidade aplicada à Educação do Campo implica reconhecer a ruralidade como um espaço de produção de conhecimento legítimo, valorizando as diferenças como elementos centrais para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias e contextualizadas.

do campo como fundamentos para a construção de um currículo emancipador, dialógico e comprometido com a transformação social local.

Neste contexto, torna-se central problematizar como se dá a elaboração e a implementação de um currículo que, ao invés de reproduzir a lógica homogeneizante das políticas educacionais nacionais, seja capaz de se enraizar nas especificidades territoriais, culturais, econômicas e políticas do município. Um currículo que não apenas reconheça, mas valorize os saberes locais, as práticas agroecológicas, os modos de vida e as dinâmicas comunitárias, na perspectiva de uma educação que contribua efetivamente para a emancipação dos sujeitos do campo.

O lócus da pesquisa, portanto, revela-se como território de disputas epistemológicas, pedagógicas e políticas, especialmente quando se observa, dentro da própria rede municipal de ensino, a coexistência de modelos distintos e, em alguns casos, contraditórios — como a adoção de práticas de gestão escolar militarizada ¹¹— que tensionam os princípios da Educação do Campo, desafiando os processos de construção de um currículo democrático, participativo, emancipador e territorializado. Dessa forma, compreender o lócus da pesquisa é, também, compreender os desafios e as contradições que atravessam a implementação de políticas públicas no campo da educação, e, ao mesmo tempo, visibilizar as potências que emergem da resistência e da organização dos sujeitos do território, na busca por uma educação que dialogue com os princípios da autonomia, da emancipação e da justiça social.

A inserção do mapa de localização do município de Varzedo, nesta tese tem como finalidade situar espacialmente o território onde se desenvolve a pesquisa, permitindo ao leitor compreender o contexto geográfico, social, econômico e cultural que caracteriza este espaço. Trata-se de um recurso metodológico que, mais do que delimitar os contornos físicos do município, evidencia as comunidades do campo, distritos e povoados que compõem Varzedo,

¹¹ No conjunto das sete escolas da rede municipal, destaca-se a presença de uma unidade de Ensino Fundamental – Anos Finais organizada sob o regime de militarização, na qual cerca de 70% dos estudantes são oriundos do campo. Nesse espaço, práticas cívico-militares coexistem com a realidade camponesa, mas, em diversos aspectos, desconsideram os princípios que orientam a Educação do Campo, sobretudo no que diz respeito à valorização dos saberes locais, à participação comunitária e à construção de uma pedagogia crítica e emancipatória. Esse cenário evidencia uma tensão estrutural entre dois projetos de educação: de um lado, a lógica tecnocrata e disciplinar, que reforça a padronização e o controle; de outro, a perspectiva histórico-crítica, que reivindica a formação integral e a valorização da identidade camponesa.

Diante disso, coloca-se uma questão central: como implementar práticas pedagógicas territorializadas e comprometidas com os sujeitos do campo em um ambiente regido por normas e valores que tendem à homogeneização e ao disciplinamento? Essa problematização, somada a outras, orienta as reflexões desta seção, nas quais buscamos analisar criticamente as contradições, limites e possibilidades da efetivação de um currículo que se pretenda emancipador e alinhado às especificidades do campo.

aspectos fundamentais para a análise dos processos educativos no âmbito da Educação do Campo.

A construção desse mapa (apresentado no mapa 04) não se restringe à mera representação cartográfica, mas assume uma função analítica, ao articular as dimensões territoriais com os processos de elaboração e implementação do currículo no contexto do campo. Ao localizar Varzedo no Recôncavo Baiano — e este no conjunto dos Territórios de Identidade da Bahia —, reforça-se a compreensão de que o currículo não pode ser pensado de forma descolada das territorialidades, das identidades, dos saberes locais, das relações de pertencimento e das lutas históricas das populações camponesas.

Assim, o município de Varzedo está localizado no estado da Bahia, integrando o Território de Identidade Recôncavo, uma das 27 unidades territoriais definidas pela política estadual de desenvolvimento territorial (SEPLAN, 2017). A concepção dos Territórios de Identidade, implementada pela Secretaria de Planejamento da Bahia, emerge como uma estratégia que, embora avance na tentativa de reconhecer as especificidades históricas, culturais, sociais, econômicas e ambientais dos territórios, ainda enfrenta limitações estruturais no que se refere à efetivação de políticas públicas que realmente dialoguem com as necessidades das populações do campo (SEPLAN, 2017).

Mapa 04: Mapa de Localização do município de Varzedo no Território do Recôncavo



O Território de Identidade do Recôncavo, composto por 20 municípios — entre eles, Varzedo —, expressa, segundo dados do IBGE (2022), uma configuração territorial marcada por profundas desigualdades, mas também por fortes práticas de resistência, protagonizadas por comunidades quilombolas, populações camponesas e movimentos sociais. Essa realidade reflete os vínculos históricos do Recôncavo com processos de luta social, de preservação cultural e de construção de alternativas econômicas sustentáveis, elementos que tensionam a lógica centralizadora e muitas vezes urbano-industrial das políticas educacionais e de desenvolvimento.

Varzedo limita-se com os municípios de Santo Antônio de Jesus, São Miguel das Matas, Elísio Medrado, Santa Teresinha e Conceição do Almeida. De acordo com o IBGE (2022), possui uma configuração socioeconômica predominantemente rural, marcada pela forte dependência da agricultura familiar, da pecuária de pequeno porte e de atividades informais. O município ocupa uma área de aproximadamente 221,39 km² e situa-se a cerca de 200 km de Salvador, com acesso principal pela BR-101, embora também seja possível chegar à capital por meio do sistema ferry boat. Além disso, integra o conjunto dos cinco municípios abrangidos pela Serra da Jiboia, bioma de grande relevância ambiental e estratégica para a sustentabilidade do território.

Para compreender a história do município de Varzedo, esta tese recorreu às contribuições do historiador e varzedense Jorge Amorim. Em seu artigo “Imaginações que deram certo: mobilização emancipatória para a criação do município de Varzedo, Bahia – Brasil (1985-1989)”, publicado em 2021, o autor reconstrói um panorama histórico do lugar, evidenciando a trajetória desde o período de arraial, passando pelo momento de vila — então denominada Vargem Grande, em referência à extensa vargem existente na área central — até alcançar a condição de território emancipado. Nesse percurso, Amorim (2021) ressalta como a ocupação do espaço foi sendo marcada pelas dinâmicas sociais e econômicas locais, ao mesmo tempo em que revela o protagonismo da população na construção de sua identidade territorial. O autor também ressalta o papel das mobilizações populares na década de 1980, destacando a importância da participação de diferentes sujeitos no processo que culminou na emancipação política do município, oficializada em 13 de junho de 1989. Esses relatos evidenciam que a formação de Varzedo não se deu apenas por meio de decretos administrativos, mas resultou da ação coletiva e da luta de sua população em busca de reconhecimento e autonomia. Ressalta-se, ainda, que nesse processo tiveram participação ativa os sindicatos dos trabalhadores rurais, associações de moradores, professores,

representantes políticos, como vereadores, e entidades religiosas, evidenciando a diversidade de atores sociais envolvidos na construção da história política local.

Essa narrativa histórica permite problematizar o presente: se, por um lado, a emancipação marcou um avanço na afirmação da identidade local, por outro, permanece o desafio de traduzir essa autonomia em políticas públicas que efetivamente respondam às demandas sociais. Nesse sentido, compreender a gênese histórica de Varzedo ajuda a iluminar as contradições atuais da Educação do Campo no município, pois o mesmo território que lutou por sua emancipação ainda enfrenta a invisibilidade de seus sujeitos nas formulações curriculares. Assim, pensar o currículo em Varzedo exige reconhecer que ele também é fruto de disputas históricas, atravessado por forças políticas, econômicas e sociais que continuam a definir quem tem voz, quais saberes são valorizados e quais permanecem silenciados.

À luz das transformações políticas decorrentes da emancipação de Varzedo, oficializada em 13 de junho de 1989, e das mobilizações populares que marcaram a década de 1980, destaca-se que a centralidade das práticas agrícolas e dos saberes locais é determinante para a reprodução social, econômica e cultural da população varzedense. Essas transformações políticas, resultado da ação coletiva de sindicatos de trabalhadores rurais, associações de moradores, professores, representantes políticos e entidades religiosas, evidenciam a importância da participação cidadã na construção do município. Contudo, tais dimensões continuam sendo frequentemente invisibilizadas nas formulações das políticas públicas e, em particular, nos marcos curriculares nacionalizados, que priorizam uma lógica urbano-centrada. Nesse sentido, pensar a educação em Varzedo exige compreender como a invisibilização dos modos de vida do campo contribui para a reprodução das desigualdades e para o distanciamento entre currículo e realidade territorial.

No contexto dos Territórios de Identidade, a localização de Varzedo adquire não apenas um significado geográfico, mas sobretudo social, político e pedagógico, uma vez que esse arranjo territorial, embora avance no reconhecimento das diversidades locais, ainda se vê subordinado às diretrizes de uma política educacional que, na prática, tende a reproduzir modelos hegemônicos, pouco sensíveis às especificidades dos territórios rurais. Nessa perspectiva, discutir a Educação do Campo no município exige compreender as contradições inerentes às dinâmicas territoriais do Recôncavo, bem como enfrentar os desafios e, sobretudo, potencializar as possibilidades que se apresentam para a construção de um currículo que dialogue efetivamente com os sujeitos do campo, com seus saberes, modos de vida e projetos de futuro.

Sendo assim, o município de Varzedo está localizado no Território de Identidade Recôncavo, uma região de grande importância histórica, cultural e econômica para o estado da Bahia. Como ilustrado no mapa da introdução, Varzedo é delimitado por uma área geográfica que inclui diversos distritos e comunidades do campo, como Fazenda Fortaleza, Fazenda Leal, Tabuleiro do Castro, São Roque dos Macacos entre outros, evidenciando a diversidade e a extensão do território municipal.

O destaque dado ao município no contexto do Recôncavo reforça a singularidade dessa localidade dentro do conjunto dos Territórios de Identidade da Bahia, marcado por características próprias que influenciam diretamente os processos socioeconômicos, culturais e educacionais locais. A inserção de Varzedo no Recôncavo possibilita a articulação de políticas públicas e ações educativas que dialoguem com as especificidades do campo e históricas da região, além de fortalecer a valorização dos saberes tradicionais e dos modos de vida da população local. Assim, compreender a localização e a configuração territorial de Varzedo torna-se fundamental para a análise e elaboração de propostas educativas e curriculares que respeitem e potencializem as dinâmicas locais, visando uma educação contextualizada e emancipatória do campo, capaz de dialogar com as identidades e as necessidades das comunidades no contexto do Recôncavo.

Nesse sentido, a análise do território de Varzedo não pode se restringir aos seus limites político-administrativos, definidos pelo Estado e enquadrados no que Milton Santos (2007) denomina território normado. Essa delimitação, ao mesmo tempo em que organiza juridicamente o espaço, cria também uma visão artificial e fragmentada da realidade, ignorando as conexões sociais, econômicas e culturais que extrapolam fronteiras municipais. Já o território usado, ou vivido, evidencia-se nas práticas cotidianas das populações camponesas que transitam entre Varzedo e municípios vizinhos, como Santo Antônio de Jesus, Elísio Medrado e São Miguel das Matas, compartilhando práticas produtivas semelhantes, sobretudo na agricultura familiar, além de modos de vida e redes de solidariedade que reafirmam uma identidade camponesa comum. Portanto, pensar a Educação do Campo apenas dentro do limite do território normado é reduzir sua potência política e pedagógica.

Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível compreender que Varzedo não constitui uma “ilha” isolada no Recôncavo nem na Bahia, mas integra um território mais amplo, atravessado por dinâmicas históricas e sociais compartilhadas. As dificuldades enfrentadas pelas comunidades camponesas — como o fechamento de escolas do campo, a precariedade da infraestrutura, a invisibilização dos saberes locais e a desvalorização cultural

— refletem realidades comuns aos municípios do entorno. Segundo informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Varzedo, 2025), no período de 2009 até a atualidade foram fechadas 18 das 25 escolas municipais existentes, evidenciando o impacto significativo dessas políticas sobre a oferta educacional no meio rural. Esses dados encontram-se detalhados em uma planilha apresentada nos apêndices desta tese.

Por isso, a construção de um currículo emancipador não pode restringir-se à escala local; ela demanda a articulação de um diálogo intermunicipal, capaz de integrar experiências, fortalecer identidades coletivas e consolidar a Educação do Campo como política pública enraizada no território usado, isto é, na vida concreta dos sujeitos. Nesse processo, a valorização das práticas locais não é anulada, mas ampliada, uma vez que se insere em um movimento mais amplo de resistência e de afirmação camponesa no Recôncavo e no estado da Bahia. Para que esse processo seja efetivo, torna-se fundamental a atuação de um conselho territorial educacional, que possa articular as demandas da comunidade, monitorar a implementação das políticas públicas e garantir a participação efetiva de professores, estudantes e demais atores sociais no território. Nos casos em que tal conselho ainda não exista, é imprescindível sua criação e consolidação, a fim de assegurar que as decisões educacionais estejam conectadas à realidade local e às necessidades da população do campo, fortalecendo, assim, a Educação do Campo enquanto projeto político-pedagógico legítimo e territorialmente situado.

Dessa forma, a compreensão de Varzedo como parte de um território usado, atravessado por práticas sociais, produtivas e culturais que não se limitam às fronteiras administrativas do município, fornece a chave analítica necessária para interpretar os dados empíricos desta pesquisa. A realidade docente, a elaboração curricular e as práticas pedagógicas investigadas não podem ser entendidas apenas como reflexos de decisões internas à rede municipal, mas como parte de um movimento mais amplo de tensões, disputas e negociações que se expressam no Recôncavo como um todo.

Nesse sentido, os questionários aplicados, as entrevistas realizadas e a análise documental permitem visibilizar como as contradições entre território normado e território usado atravessam o cotidiano das escolas de Varzedo, evidenciando tanto os limites impostos por políticas educacionais centralizadoras quanto às possibilidades de construção de práticas pedagógicas enraizadas na territorialidade camponesa. A centralidade dessa questão pode ser constatada no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2020), que apresenta sua estrutura fortemente verticalizada a partir da BNCC, abrangendo objetos de conhecimento, unidades temáticas, modalidades da educação básica, habilidades, tempos de aprendizagem e

tempos formativos. No documento da Bahia, observa-se que há pouquíssimas adaptações em relação ao texto nacional, o que implica que essa mesma orientação centralizadora se reproduz nos municípios. Em Varzedo, essa inclinação também se manifesta, evidenciando a limitada contextualização do currículo à realidade local e reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes e a vida cotidiana do campo.

A apresentação dos dados empíricos desta pesquisa parte do entendimento de que os sujeitos docentes e as práticas escolares em Varzedo não se constituem de forma isolada, mas no interior de um território vivido, atravessado por dinâmicas históricas, sociais e econômicas próprias do Recôncavo. Como lembra Milton Santos (2007), o território não é apenas um espaço físico normado por regulamentos e políticas institucionais, mas um espaço usado, carregado de sentidos, práticas e contradições que revelam a vida concreta dos sujeitos. Assim, os resultados aqui apresentados não devem ser lidos apenas como estatísticas ou descrições pontuais sobre perfil, tempo de atuação ou carga horária docente. Pelo contrário, tratam-se de expressões de uma realidade territorial marcada pela tensão entre as determinações externas – como as políticas centralizadoras e tecnocráticas de currículo – e as formas de apropriação cotidiana, por meio das quais os professores, as comunidades e os estudantes recriam sentidos e práticas em suas escolas.

Nesse horizonte, os dados organizados a seguir em eixos temáticos (perfil socioeconômico, participação docente na elaboração do currículo e compreensão sobre a Pedagogia da Alternância) permitem compreender não apenas o modo como os professores percebem e interagem com a proposta curricular, mas sobretudo como essas percepções se relacionam com o lugar que ocupam no território: seja como moradores do campo ou da cidade, como trabalhadores precarizados ou efetivos, como sujeitos atravessados por condições materiais que influenciam diretamente sua inserção e engajamento político-pedagógico. Desse modo, a análise empírica torna-se um caminho privilegiado para avaliar até que ponto o currículo de Educação do Campo em Varzedo consegue se enraizar na realidade territorial, dialogando com os saberes, identidades e práticas dos sujeitos que vivem e constroem o campo no município.

5.2. Realidade Socioeducacional de Varzedo: Desigualdades, Desafios e Potencialidades para a Construção de um Currículo Territorializado

A análise da realidade socioeducacional de Varzedo constitui um passo indispensável para desvelar os limites e as contradições que atravessam a construção de um currículo

realmente comprometido com os sujeitos do campo. A leitura dos dados demográficos que são apresentados no item 5.2.1 desta tese, dados econômicos e educacionais evidencia um município marcado por forte identidade do campo, sustentado pela agricultura familiar e por práticas comunitárias, mas que ainda é submetido a políticas educacionais desenhadas a partir de referenciais homogêneos e urbano-centrados. Tal cenário reforça a distância entre os discursos oficiais de valorização da diversidade e as práticas institucionais, que, em grande medida, desconsideram as especificidades históricas, culturais e sociais da população camponesa. Entre essas práticas podem ser citadas: o fechamento de escolas do campo, a escassa adaptação do currículo à realidade local, a priorização de conteúdos urbano-centrados em detrimento dos saberes e práticas do território, a precariedade da infraestrutura escolar, a limitada participação da comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas, e a ausência de intencionalidade ou os silêncios presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, que frequentemente não incorporam os saberes locais nem reconhecem a vida cotidiana do campo. Esses elementos evidenciam que, apesar dos discursos de valorização da diversidade e da Educação do Campo, a implementação concreta das políticas educacionais ainda reproduz desigualdades e invisibiliza os modos de vida rurais, reforçando a necessidade de projetos pedagógicos e currículos que dialoguem efetivamente com a territorialidade e a cultura camponesa.

Esse descompasso confirma a crítica de Arroyo (2012), ao destacar que a escola do campo frequentemente é tratada como extensão da escola urbana, carregando currículos, métodos e valores que pouco dialogam com a vida camponesa. Caldart (2004) acrescenta que a Educação do Campo não pode ser reduzida a uma adaptação da escola urbana ao espaço rural, mas deve afirmar-se como um projeto político-pedagógico construído a partir da realidade, das lutas e da identidade dos povos do campo. Nesse mesmo sentido, Molina (2017) ressalta que a territorialização do currículo é condição essencial para romper com a lógica tecnocrática e homogeneizadora que insiste em apagar os saberes locais, impondo padrões universais que não reconhecem a pluralidade das práticas sociais do campo.

Nessa perspectiva, os aportes de Milton Santos (1996) permitem compreender de forma mais profunda a dinâmica que atravessa a Educação do Campo em Varzedo. Ao discutir a distinção entre território normado e território usado, o autor evidencia que o território é simultaneamente atravessado por normas e regulações externas, que buscam impor um padrão homogêneo de funcionamento (território normado), e vivido, apropriado e recriado cotidianamente pelos sujeitos em suas práticas sociais (território usado). No caso da Educação do Campo, o currículo oficial, elaborado sob forte influência de documentos normativos como

a BNCC e o DCRB, expressa o peso do território normado, caracterizando-se como centralizador, tecnocrático e descolado da realidade concreta do campo. Esse território normado manifesta-se na imposição das diretrizes e orientações provenientes dos sistemas nacional, estadual e municipal de educação, muitas vezes desconsiderando as especificidades locais. Por outro lado, as práticas educativas desenvolvidas pelas comunidades, pelos professores e pelos estudantes revelam o território usado, ou seja, a forma como o campo ressignifica a escola e produz sentidos educativos enraizados na vida cotidiana, incorporando saberes, experiências e valores locais.

Essa tensão entre o normativo e o vivido atravessa a realidade de Varzedo e evidencia que o currículo não é um artefato neutro, mas um espaço de disputa em que se confrontam diferentes projetos de sociedade. Reconhecer esse embate implica assumir que, se por um lado o currículo corre o risco de funcionar como instrumento de regulação e controle, por outro ele também pode se tornar um espaço de resistência, de afirmação identitária e de construção de alternativas emancipadoras, desde que esteja enraizado nas práticas sociais, nos modos de vida e nas lutas históricas dos sujeitos do campo.

5.2.1. População do Campo e Distribuição Territorial

A população de Varzedo é predominantemente do campo, o que reforça a centralidade da ruralidade na organização social e econômica do município. De acordo com dados do IBGE (2022), o município possui aproximadamente 9.913 habitantes, dos quais mais de 65% residem em diversas comunidades, povoados e distritos, caracterizados por dinâmicas produtivas baseadas na agricultura familiar, na pecuária de pequeno porte e em atividades extrativistas e artesanais. Essa configuração territorial evidencia que a ruralidade não é apenas uma característica demográfica, mas um elemento estruturante da vida social e econômica do município. No entanto, essa predominância da população do campo não encontra plena correspondência nas políticas educacionais implementadas, que ainda seguem lógicas urbano-industriais na definição dos currículos, nas práticas pedagógicas e na organização escolar, desconsiderando, muitas vezes, os saberes locais, os modos de vida e as especificidades socioterritoriais dos sujeitos do campo.

Essa desconexão revela um dos grandes desafios para a efetivação da Educação do Campo como política pública estruturante no município. Como destaca a Secretaria de Planejamento da Bahia (SEPLAN, 2017), os Territórios de Identidade foram concebidos como estratégia de descentralização e democratização das políticas públicas, reconhecendo

que o desenvolvimento social e econômico deve dialogar diretamente com as características e potencialidades de cada território. Portanto, pensar um currículo emancipador para Varzedo é, antes de tudo, assumir a territorialidade como categoria fundante do processo educativo, e considerando a conexão entre os municípios no território, como comentado anteriormente sobre a delimitação de Varzedo como território normado, requer que o Território de Identidade esteja com sua gestão ativa, no conselho territorial, onde têm assento os diversos segmentos dos municípios que o compõem.

Nesse sentido, um dos maiores entraves para a construção de uma Educação do Campo em Varzedo é o distanciamento entre a realidade agrícola que sustenta a vida e a economia do município e a concepção de educação que ainda guia as políticas públicas locais. Apesar de mais de 65% da população residir no campo e estar vinculada a atividades da agricultura familiar, o município continua a reproduzir uma lógica escolar urbano-centrada, que trata a ruralidade como sinônimo de atraso ou deficiência a ser superada. Como argumenta Caldart (2004), a Educação do Campo não pode ser reduzida a uma adaptação da escola urbana para o espaço rural, mas deve se constituir como um projeto educativo fundado na identidade camponesa, em suas práticas sociais e em seus processos de luta. Nesse contexto, a questão fundiária em Varzedo se apresenta como um elemento central da realidade do campo: embora os conflitos de terra estejam presentes no município, eles frequentemente se manifestam de maneira velada, não sendo oficialmente reconhecidos ou registrados, o que evidencia a persistência de desigualdades históricas e a necessidade de políticas públicas que garantam segurança territorial aos agricultores familiares. Portanto, para Varzedo, reconhecer-se como território camponês é condição indispensável para romper com a marginalização histórica das comunidades do campo e construir uma escola vinculada à realidade concreta de seus sujeitos, considerando não apenas a dimensão educacional, mas também as questões sociais, econômicas e fundiárias que atravessam a vida no campo.

Esse reconhecimento, contudo, exige mais do que a mera enunciação em documentos oficiais: requer a formulação de políticas educacionais que assumam a territorialidade como princípio orientador do currículo, da formação docente e da gestão escolar. Arroyo (2012) nos lembra que a escola do campo deve ser pensada como espaço de produção de sujeitos, de memórias e de identidades, e não como aparelho de reprodução da homogeneização urbana. Isso implica tensionar a racionalidade tecnocrática que permeia currículos e avaliações padronizadas, e investir em práticas pedagógicas que articulem o conhecimento científico aos saberes tradicionais, ao trabalho agrícola e à cultura local. Nesse horizonte, a Educação do Campo em Varzedo só poderá cumprir seu papel emancipador se estiver vinculada a um

projeto político-pedagógico que reconheça o campo não como espaço residual, mas como território de vida, resistência e produção de novos horizontes de desenvolvimento social.

Ao analisar o município de Varzedo em sua dimensão territorial, mostra-se que as comunidades do campo não compartilham de uma mesma realidade socioeconômica. As diferenças internas ao próprio município expressam contradições que vão além da produção agrícola, revelando modos distintos de inserção social, de acesso à terra e de possibilidades de reprodução da vida. Nesse sentido, comparar o distrito do Tabuleiro do Castro, localizado ao norte, e o distrito de São Roque dos Macacos, ao sul, permite compreender como as desigualdades estruturais se manifestam de forma concreta no território e como tais condições impactam não apenas as dinâmicas produtivas, mas também as práticas educativas e as demandas para a construção de um currículo da Educação do Campo que seja efetivamente territorializado e emancipador.

No distrito do Tabuleiro do Castro e em suas comunidades do entorno, situadas ao norte de Varzedo, observa-se uma realidade marcada pela vulnerabilidade social e pela precarização do trabalho agrícola. A predominância de arrendatários e de trabalhadores que não possuem a posse da terra escancara a concentração fundiária e a reprodução de relações de dependência em relação aos fazendeiros locais. Nessas áreas, a produção de mandioca e laranja se dá em um contexto de subordinação dos trabalhadores aos donos das terras, em que quem trabalha a terra raramente usufrui de seus frutos em termos de segurança econômica ou social. Essa realidade impacta diretamente o acesso à educação, uma vez que famílias com baixa renda enfrentam maiores obstáculos para garantir a permanência de seus filhos na escola, reforçando ciclos de exclusão e limitando a possibilidade de construção de um currículo que dialogue com suas experiências de vida. O desafio, portanto, é pensar práticas pedagógicas que deem visibilidade a essas contradições e que permitam que os sujeitos compreendam criticamente sua condição, ressignificando a escola como espaço de fortalecimento e resistência.

Em contrapartida, no distrito de São Roque dos Macacos e nas comunidades localizadas ao sul do município, a dinâmica agrícola apresenta um cenário mais favorável, com maior diversidade produtiva — cacau, mandioca e avicultura — e uma distribuição de renda relativamente mais equilibrada. Esse contexto garante melhores condições materiais às famílias e abre maiores possibilidades de inserção educacional, embora também permaneçam presentes limites estruturais do sistema escolar. Enquanto no Tabuleiro predomina a luta pela sobrevivência e a dependência dos grandes proprietários, em São Roque dos Macacos a presença de atividades produtivas mais estáveis propicia maior autonomia às famílias, o que

se reflete em condições mais dignas de vida e na possibilidade de maior investimento na educação dos filhos. Essa diferença entre os distritos revela que pensar a Educação do Campo em Varzedo não pode se dar de forma homogênea: é necessário reconhecer as especificidades territoriais e econômicas de cada localidade, pois são elas que moldam as condições de vida, de trabalho e de acesso ao direito à educação.

De um lado, o distrito do Tabuleiro do Castro e suas comunidades do entorno apresentam uma realidade marcada pela vulnerabilidade social e pela baixa renda. Grande parte da população local é composta por arrendatários ou trabalhadores que não possuem terra própria, mas que garantem sua sobrevivência através da produção agrícola em áreas pertencentes a grandes fazendeiros. A mandioca e a laranja destacam-se como principais cultivos, sendo muitas vezes produzidas em condições de dependência econômica em relação àqueles que concentram o domínio da terra. Essa dinâmica expressa de forma nítida o que Viviane Assis (2013), em sua dissertação intitulada como “Aqui é tudo uma rama de maxixe”: Experiências de Trabalhadores Rendeiros da Fazenda Engenho Sururu, Varzedo-BA (1970-2000), identifica como relações socioeconômicas que reforçam desigualdades estruturais: um sistema produtivo que, mesmo enraizado no campo, não assegura autonomia nem emancipação aos trabalhadores do campo, mas, ao contrário, reproduz a lógica de exploração e subordinação.

Em contraste, o distrito de São Roque dos Macacos e as comunidades circunvizinhas, situados ao sul do município, apresentam um cenário mais favorável do ponto de vista socioeconômico. A produção agrícola local é diversificada, abrangendo cultivos de cacau e mandioca, além da avicultura, que tem ganhado relevância nos últimos anos como atividade geradora de renda. A diferença central em relação ao Tabuleiro do Castro está na distribuição mais equilibrada da terra e nos melhores índices de renda da população, fatores que contribuem para uma maior estabilidade social e econômica. Essa condição permite que as famílias desenvolvam práticas agrícolas menos subordinadas ao domínio dos grandes fazendeiros e mais alinhadas a projetos de autonomia e reprodução social no campo. Contudo, ainda que menos marcada pela precarização, essa realidade não elimina os desafios estruturais de um município que precisa, antes de tudo, se reconhecer como território campestre e construir políticas educacionais que reflitam as especificidades e contradições de suas comunidades.

Esses contrastes tornam-se ainda mais visíveis quando articulamos a dissertação de Emo Manuel de Jesus (2008), que problematizou o desenvolvimento local em Varzedo, com a análise de Nilvania de Jesus Santos (2020), em sua pesquisa de mestrado em Gestão de

Políticas, voltada para a importância do PNAE — Programa Nacional de Alimentação Escolar — sob a ótica juvenil no Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição. É significativo notar que ambas as pesquisas foram desenvolvidas em Varzedo, o que permite estabelecer uma leitura crítica das tensões e potencialidades que atravessam o mesmo território. Enquanto Elmo Manuel enfatiza os limites e desafios da emancipação municipal, Nilvania Santos desloca o olhar para o protagonismo juvenil, evidenciando como a alimentação saudável proveniente do campo se configura como processo de empoderamento, de sustentabilidade e de fortalecimento de identidades locais.

Ao relacionarmos essas duas pesquisas com a presente tese, torna-se evidente que a elaboração e a implementação do RCV em Varzedo não podem ser analisadas isoladamente do território e das práticas sociais que o atravessam. Tanto os dilemas do desenvolvimento local, apontados por Elmo Manuel de Jesus (2008), quanto o protagonismo juvenil e o vínculo identitário destacados por Nilvania Santos (2020), demonstram que o currículo só adquire sentido quando dialoga com a vida concreta dos sujeitos do campo. Ignorar essas dimensões é reduzir o currículo a um texto normativo, desconectado das práticas e saberes que sustentam a vida em comunidades como Tabuleiro do Castro e São Roque dos Macacos. De outro modo, incorporá-las significa reconhecer que a escola do campo não pode ser pensada como mera transmissora de conteúdos, mas como espaço de disputa política, de afirmação cultural e de emancipação social. É nessa direção que esta tese se coloca: tensionar o currículo para além do prescrito, abrindo-o às vozes, às lutas e às identidades que emergem do campo varzedense.

Nesse sentido, a análise de Nilvania (2020) revela que os jovens participantes do estudo — oriundos de comunidades como São Roque dos Macacos, Tabuleiro do Castro e demais localidades do campo do entorno — não apenas consomem a produção do campo, mas reconhecem-se como sujeitos que integram esse processo, vinculando alimentação, território e pertencimento. O PNAE, nesse caso, ultrapassa o caráter meramente nutricional e assume dimensão pedagógica e política: reforça a identidade camponesa, promove vínculos comunitários e ressignifica a escola como espaço de afirmação cultural e de resistência frente à lógica homogeneizadora que frequentemente desconsidera a especificidade do campo. Para esta tese, essa discussão é fundamental, pois permite ampliar o olhar para diferentes pesquisas e perspectivas do lugar, em especial do campo, possibilitando compreender as especificidades locais. Ao mesmo tempo, ela evidencia os contrastes, diferenças e singularidades entre os distritos e comunidades de Varzedo, que, apesar das particularidades, convergem para a constituição da identidade do campo do município, reforçando a importância de uma

abordagem educativa e de desenvolvimento local que valorize os saberes, práticas e experiências desses sujeitos.

É válido acrescentar aqui, nesta tese, o relatório do Mapeamento das Comunidades de Fundos e Fechos de Pasto no Estado da Bahia, realizado pelo SEPRONI/UFBA, para trazer maior densidade de dados empíricos à discussão sobre a questão fundiária. No entanto, não foi possível constatar informações específicas sobre o município de Varzedo. Ainda assim, os relatórios permitem compreender o contexto geral dos conflitos fundiários pela posse da terra no estado da Bahia. Segundo o documento, em 2006, do total de 761.558 estabelecimentos rurais, 113.595 (14,92%) correspondiam a estabelecimentos de Agricultura Não Familiar, enquanto 647.963 (85,08%) eram de Agricultura Familiar. Já a partir dos dados do Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2017), constata-se que no estado da Bahia existiam 762.848 estabelecimentos rurais, ocupando uma área total de 28.020.859 hectares. Desse total, 169.437 estabelecimentos (22,21%) correspondiam à Agricultura Não Familiar, e 593.411 (77,79%) à Agricultura Familiar. Quanto à área ocupada, 19.011.716 hectares (67,85%) pertenciam à Agricultura Não Familiar, enquanto 9.009.143 hectares (32,15%) eram da Agricultura Familiar. Em termos absolutos, observa-se que, nesse período, houve uma redução de 54.552 estabelecimentos e de 853.453 hectares no grupo de Agricultura Familiar, indicando uma tendência de diminuição da participação relativa dos agricultores familiares na ocupação do território rural baiano.

Esses dados revelam importantes dimensões sobre a população do campo e a distribuição territorial na Bahia, que possuem implicações diretas para a Educação do Campo em municípios como Varzedo. A predominância da Agricultura Familiar, que representa mais de três quartos dos estabelecimentos rurais, evidencia a centralidade das comunidades camponesas na organização do território e na produção socioeconômica local. Ao mesmo tempo, a redução significativa tanto no número de estabelecimentos quanto na área ocupada pelos agricultores familiares ao longo do período analisado aponta para uma pressão crescente sobre a população rural, refletindo processos de concentração fundiária e possíveis conflitos latentes pela posse da terra. Para a Educação do Campo, compreender essa distribuição territorial e a dinâmica fundiária é essencial, pois permite que políticas públicas e práticas pedagógicas sejam pensadas de acordo com a realidade concreta dos sujeitos, garantindo que o currículo e as escolas estejam efetivamente conectados à vida e aos saberes do campo.

Além da distribuição de estabelecimentos, é fundamental considerar que a maior parte da população de Varzedo reside em áreas rurais, vinculada à agricultura familiar. Essa presença numérica e social substancial evidencia que o território usado — no sentido de

Milton Santos (1996) — é vivido, apropriado e reconstruído cotidianamente pelos sujeitos camponeses, mesmo diante das pressões do território normado, representado pelas políticas públicas centralizadoras. A Educação do Campo, portanto, deve partir dessa realidade, reconhecendo os modos de vida, as práticas produtivas e as relações sociais que estruturam o espaço rural.

A análise da redução no número de estabelecimentos e da área ocupada pela Agricultura Familiar entre 2006 e 2017 aponta para dinâmicas de vulnerabilidade fundiária e pressão sobre o território. Em Varzedo, como em outros municípios na Bahia, tais processos implicam que a Educação do Campo não pode ser concebida isoladamente, mas precisa dialogar com questões territoriais e socioeconômicas, articulando a defesa da permanência no campo, o fortalecimento da identidade camponesa e a valorização dos saberes locais dentro das escolas. Nesse contexto, o currículo emancipador assume papel estratégico: ao incorporar a realidade do território e as experiências das comunidades rurais, contribui para aproximar a escola da vida cotidiana do campo e fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas. A compreensão da distribuição territorial da população e da dinâmica fundiária permite que políticas educacionais e projetos pedagógicos sejam formulados de forma territorializada, promovendo uma educação que não apenas respeite, mas também potencialize a centralidade da Agricultura Familiar e os processos de resistência e afirmação das comunidades camponesas.

5.2.2. Taxa de Analfabetismo: Retrato das Desigualdades Educacionais no município

No debate sobre a Educação do Campo em Varzedo, não é possível ignorar os indicadores educacionais que revelam a persistência estrutural da exclusão e das desigualdades no acesso ao direito à educação. Entre esses indicadores, a taxa de analfabetismo assume um papel central, pois não se trata apenas de um número, mas de um retrato das condições históricas que limitam o desenvolvimento humano, social e político do município. Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2022), Varzedo apresenta uma taxa de analfabetismo em torno de 18,7% da população com 15 anos ou mais, percentual muito acima da média nacional (5,6%) e da média estadual (12,6%). Esse dado, por si só, já denuncia o quanto o município reproduz as desigualdades históricas que marcam a Educação do Campo no Brasil.

Quando se confrontam os dados do IBGE com as informações fornecidas pelo Ministério da Educação, o quadro se torna ainda mais alarmante: Varzedo apresenta uma taxa

de 19,4% de analfabetismo entre sua população de 8.036 habitantes com 15 anos ou mais, o que significa que 1.516 pessoas permanecem excluídas do direito elementar de ler e escrever. Esses números foram retirados da Planilha de Monitoramento dos Territórios — Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos do MEC, disponibilizada no SIMEC — Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle, com dados atualizados em 2025. Assim, à luz dessa fonte, compreende-se que a exclusão não resulta apenas da insuficiência de escolas, mas da ausência de políticas consistentes de formação, permanência e valorização dos processos educativos vinculados ao território e aos saberes locais.

Nesse cenário, o fato de Varzedo contar, em 2025, com apenas uma escola ofertando a EJA – Educação de Jovens e Adultos – reforça a contradição entre o discurso de democratização do acesso à educação e a realidade concreta da oferta educacional. A adesão recente ao Pacto pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA) surge, portanto, como uma medida paliativa, que pode atenuar os índices estatísticos, mas dificilmente dará conta, sozinha, de enfrentar as causas estruturais do analfabetismo. A pergunta que se impõe é: até que ponto iniciativas emergenciais, desconectadas de um projeto pedagógico emancipador e articulado às realidades do campo, são capazes de romper o ciclo histórico de exclusão? Ou, ao contrário, estarão condenadas a reforçar a lógica do imediatismo e do “mais do mesmo”, enquanto a população camponesa continua à margem do direito pleno à educação?

A discussão sobre a EJA do campo em Varzedo não pode se limitar ao número de turmas ofertadas ou aos índices de analfabetismo que se pretende reduzir. É preciso compreender que a Educação de Jovens e Adultos, quando pensada a partir das realidades camponesas, deve dialogar diretamente com os saberes produzidos no território: a agricultura familiar, as práticas comunitárias, os modos de vida e de organização social. No entanto, o que se observa é uma oferta de EJA frequentemente descolada dessas experiências, estruturada a partir de modelos urbanos e padronizados, que pouco reconhecem o cotidiano das populações do campo. Esse distanciamento torna a EJA mais uma instância de reprodução da exclusão, pois não articula a aprendizagem escolar com a vida concreta dos sujeitos. Em Varzedo, pensar a EJA como política de emancipação exige assumir que alfabetizar não é apenas ensinar códigos linguísticos, mas também valorizar a história, a cultura e as práticas sociais dos camponeses, de modo a transformar o direito à educação em prática efetiva de cidadania.

Essa análise sobre a EJA ganha ainda mais densidade quando articulada às discussões de Marilene Oliveira de Andrade (2016), que em sua dissertação de mestrado em

Políticas Públicas investigou a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, tendo como campo empírico a Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I, em Varzedo/BA. A autora conclui que os estudantes evadidos eram majoritariamente do sexo masculino, muito jovens e residentes na cidade. Entre os motivos apontados para a evasão, destacam-se questões de ordem econômica, familiares, pessoais e escolares, tais como: a necessidade de trabalhar, o desinteresse e ausência de motivação em relação à escola, dificuldades de aprendizagem em determinados conteúdos, problemas de saúde, responsabilidades com os afazeres domésticos, situações de bullying, entre outros fatores.

Embora Oliveira (2016) não tenha tensionado a centralidade de um currículo contextualizado nem a participação efetiva dos sujeitos do campo na EJA, mesmo assim sua investigação traz dados provocativos para esta tese. Um deles é a constatação de uma profunda distorção na origem dos estudantes matriculados e evadidos, com 88% provenientes da cidade e apenas 12% oriundos do campo. Esse dado, quando comparado com a distribuição da população entre campo (65%) e cidade (35%), evidencia uma discrepância significativa na acessibilidade à educação. Ao relacionar o público-alvo da política educacional com a faixa etária da EJA, essa assimetria assume contornos ainda mais claros, revelando o que pode ser caracterizado como negligência histórica em relação ao campesinato. A ausência de políticas específicas compromete não apenas o acesso formal, mas também a permanência e a aprendizagem significativa de homens e mulheres do campo, evidenciando a necessidade de estratégias educativas que reconheçam e valorizem os saberes e as experiências rurais.

Para além de números, trata-se de um retrato concreto da exclusão, que reforça a urgência de repensar a modalidade a partir de um currículo que dialogue com os saberes, os tempos e os modos de vida do campo. Portanto, trata-se de um problema estrutural que ultrapassa as condições individuais dos sujeitos e remete à ausência de um entendimento mais profundo das políticas públicas de EJA para o campo, demandando investimentos orçamentários e educacionais capazes de articular os saberes locais e as práticas sociais do território. Sem essa perspectiva, a EJA corre o risco de permanecer como mera política compensatória, reproduzindo desigualdades históricas em vez de transformá-las em oportunidades de emancipação.

Ademais, Andrade (2026) constata o baixo nível de escolaridade dos pais dos(as) alunos(as) evadidos(as) nos anos de 2014 e 2015, chegando a aproximadamente 50% de pais analfabetos ou que não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado evidencia a histórica dívida da EJA, revelando a reprodução social da exclusão. Nesse

contexto, a escola muitas vezes reforça estruturas de dominação social ao invés de constituir um espaço de emancipação.

À luz de Paulo Freire (1996), essa realidade evidencia a urgência de uma educação libertadora que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas de seu processo de aprendizagem. A EJA, quando desvinculada de práticas críticas e participativas, corre o risco de se tornar um instrumento de manutenção da marginalização histórica dessas populações. Por outro lado, articulada a uma proposta emancipatória, o currículo pode transformar-se em espaço de resistência, valorização das identidades camponesas e ruptura com o ciclo de exclusão social. Diante desse quadro, a discussão sobre o currículo de Varzedo (RCV) ganha contornos ainda mais complexos. Como falar em inovação pedagógica, valorização das identidades camponesas e construção de um currículo emancipador quando parte significativa da população sequer tem garantido o direito básico à alfabetização? O RCV, elaborado e homologado em 2020, afirma-se como documento orientador para a rede municipal, mas permanece atravessado por contradições: de um lado, ensaia reconhecer o território, os saberes e a diversidade do campo; de outro, não explicita como tais diretrizes podem enfrentar concretamente indicadores como a taxa de analfabetismo que atinge quase um quinto da população adulta do município.

Essa lacuna revela um ponto central: o currículo, assim como a EJA, quando desvinculado de políticas estruturantes de acesso e permanência, corre o risco de se converter em mero exercício retórico, incapaz de transformar as condições materiais de exclusão que atravessam a vida dos sujeitos do campo. Nesse sentido, o RCV precisa ser lido não apenas como texto normativo, mas como campo de disputa. Disputa entre a lógica tecnocrática que cumpre protocolos normativos e indicadores externos e a perspectiva histórico-crítica, que exige que o currículo dialogue com as urgências sociais, culturais e econômicas de Varzedo. O desafio, portanto, não é apenas implementar o currículo, mas fazê-lo em consonância com políticas públicas que reconheçam as desigualdades históricas do município e as enfrentem de forma estruturante. Caso contrário, corre-se o risco de manter a mesma distância entre o que está no papel (idealizado e normado) e o que se vive no cotidiano das comunidades camponesas — uma distância que não apenas invisibiliza, mas aprofunda a exclusão dos sujeitos que deveriam ser protagonistas de uma educação emancipatória.

Os dados do SIMEC evidenciam de maneira contundente a desigualdade educacional em Varzedo, mostrando que, embora a alfabetização tenha avançado entre os jovens de 15 a 24 anos (4,6% e 6,3% de não alfabetizados, respectivamente), as faixas etárias mais velhas apresentam índices alarmantes, chegando a 62,9% entre indivíduos com 65 anos ou mais.

Essa realidade revela a persistência histórica das barreiras à educação no campo, que não se restringem à falta de acesso formal, mas refletem a marginalização social e econômica das populações do campo. Nesse contexto, Paulo Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser concebida como prática de liberdade, capaz de transformar a realidade concreta dos sujeitos, enquanto Mészáros (2008) alerta para os limites estruturais impostos pelo capital, que condicionam o acesso e a apropriação do conhecimento, perpetuando desigualdades. Ao mesmo tempo, Milton Santos (2000) nos ajuda a compreender como os territórios são moldados por relações sociais e econômicas assimétricas, evidenciando que o currículo não pode ser apenas um conjunto de normas técnicas, mas deve dialogar com a vida e os saberes do campo. Assim, a construção de um currículo emancipatório em Educação do Campo em Varzedo exige estratégias que integrem a experiência dos sujeitos, os saberes locais e o conhecimento escolar, promovendo não apenas a alfabetização, mas a possibilidade de os indivíduos se posicionarem criticamente na sociedade, fortalecendo sua autonomia e participação social.

Portanto, a construção de um currículo para a Educação do Campo em Varzedo precisa enfrentar esse desafio estrutural, propondo práticas pedagógicas que rompam com os modelos bancários de educação — entendidos, nas palavras de Paulo Freire (2021), como aqueles que tratam os alunos como recipientes a serem preenchidos pelo conhecimento, em vez de sujeitos ativos de sua própria aprendizagem — e que reconheçam a alfabetização como um processo emancipador, profundamente conectado à realidade e às lutas dos sujeitos do campo. Os dados do SIMEC indicam que as políticas educacionais implementadas até o momento não têm conseguido enfrentar de maneira efetiva as desigualdades históricas que atravessam a realidade local. Mais do que meras estatísticas, os elevados índices de analfabetismo devem ser compreendidos como expressão das relações desiguais de poder e da negligência estrutural em relação ao território do campo, reafirmando a urgência de um currículo crítico e emancipatório que coloque os sujeitos camponeses como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Ademais, o Programa de Ações Articuladas (PAR), um programa federal de grande importância para os municípios, exerce pressão por ações conjuntas entre diferentes secretarias, como Educação, Saúde, Assistência Social e Agricultura. Essa articulação evidencia a necessidade de uma integração intersetorial mais efetiva, capaz de promover políticas públicas coordenadas que considerem a realidade local e as especificidades da população, especialmente no contexto do campo. Essa articulação representa uma oportunidade para enfrentar os desafios relacionados às lacunas na efetivação do currículo

para o campo, permitindo que a educação deixe de operar isoladamente e passe a dialogar de forma mais ampla com as demais dimensões do desenvolvimento territorial. Assim, o PAR se apresenta como um mecanismo estratégico capaz de potencializar a implementação de práticas pedagógicas que respondam às especificidades e demandas das comunidades do campo.

Encontramos fundamento para discutir o PAR e sua relação com o currículo para a Educação do Campo em Varzedo nas reflexões de Argolo (2024), apresentadas no artigo “Os reflexos do Plano de Ações Articuladas na Implementação do Plano Municipal de Educação: Colaboração impositiva e autonomia regulada”. No estudo, a autora apresenta dados específicos sobre o município de Varzedo e analisa como o PAR influencia a articulação intersetorial das políticas públicas educacionais. Essas discussões, apresentadas no Encontro da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2024), evidenciam a necessidade de pensar novas estratégias para integrar ações no município, incluindo o contexto educacional local. Embora Argolo não aborde diretamente a Educação do Campo, suas análises fornecem elementos importantes que podem subsidiar a articulação de políticas e práticas curriculares voltadas às especificidades do campo, contribuindo para o desenvolvimento de um currículo mais integrado e capaz de enfrentar as lacunas históricas da Educação do Campo.

Dessa forma, avançamos para a análise da rede escolar do município, considerando dados comparativos e os desafios estruturais enfrentados. Essa discussão é fundamental para a tese, pois permite articular os indicadores educacionais do SIMPEC com as lacunas históricas de alfabetização e a necessidade de um currículo emancipatório, especialmente no contexto da Educação do Campo. Ao mesmo tempo, possibilita refletir sobre o papel das políticas públicas, como o Programa de Ações Articuladas (PAR), na promoção de articulação intersetorial entre Educação, Saúde, Assistência Social e Meio Ambiente, mostrando como essas estratégias podem contribuir para superar limitações estruturais e fortalecer a implementação de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos sujeitos camponeses. Essa análise, portanto, não se restringe à dimensão quantitativa da rede escolar, mas amplia a compreensão sobre os condicionamentos sociais, econômicos e políticos que impactam a educação no município, oferecendo subsídios críticos para pensar caminhos mais efetivos de intervenção e construção de um currículo conectado às necessidades do campo.

Com base na discussão sobre o PAR, é possível tensionar um aspecto central e inescapável: a questão orçamentária. Sem recursos sólidos e consistentes, nenhuma política educacional se materializa de forma efetiva, correndo o risco de se reduzir a intenções ou

normativas sem materialidade, sobretudo quando se trata da Educação do Campo, historicamente marcada pela precarização e pelo descaso. Em Varzedo, conforme informações levantadas junto ao setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, inexistem um recurso específico e estruturado para as escolas do campo. O que se observa é apenas um repasse por aluno ligeiramente maior do que o destinado às escolas da cidade, além de complementações provenientes de programas federais, como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Ainda que exista uma diferenciação nos valores — como no PDDE Campo/Quilombola, na Educação Conectada ou no PDDE Água —, tais incrementos revelam mais uma tentativa de compensação pontual do que uma política consolidada de financiamento.

Essa realidade expõe uma contradição central: o discurso de valorização da Educação do Campo não encontra respaldo em um orçamento que a sustente como prioridade. O município continua refém de repasses fragmentados e de programas condicionados a critérios técnicos, que nem sempre dialogam com as necessidades concretas de seus territórios. Em vez de construir uma política pública local robusta, que assegure condições permanentes de ensino e aprendizagem no campo, mantém-se a lógica de dependência, funcionam como paliativos, reforçando a lógica de repasses fragmentados, dependentes de editais e de critérios técnicos que pouco dialogam com a realidade das comunidades locais. Ao invés de consolidar uma política municipal de financiamento capaz de garantir condições de ensino adequadas no campo, perpetua-se a dependência de recursos externos e suplementares, fragilizando a sustentabilidade e a continuidade das ações. Associe-se a essas condições a alocação de recursos pela Lei do PPA municipal, que direciona os investimentos de forma limitada e muitas vezes não prioriza as necessidades específicas das escolas do campo. Assim, o financiamento educacional em Varzedo, longe de promover a emancipação dos sujeitos, reforça a vulnerabilidade das escolas rurais, submetendo-as à lógica neoliberal de programas e projetos temporários, nos quais a educação é tratada como gasto contingenciado e não como direito social inalienável. Ademais, há que se considerar, conforme fundamentação teórica que norteia as discussões desta tese, que Varzedo se interconecta com os demais municípios do Território de Identidade Recôncavo, cuja condição de Unidade de Planejamento baliza a Lei PPA na alocação de recursos no orçamento do governo do Estado da Bahia.

Ao observar o Planejamento Plurianual (PPA) do Estado da Bahia 2024–2027, percebe-se que se trata de um instrumento de planejamento de médio prazo, que, associado às Diretrizes Orçamentárias, orienta os orçamentos anuais. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei do PPA estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e

metas da Administração Pública, abrangendo o Poder Executivo, Legislativo, Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública, para as despesas de capital, outras delas decorrentes e para os programas de duração continuada. O PPA 2024–2027 na Bahia possui 264 páginas e está organizado por eixos temáticos, com destaque para Assistência Social e Garantia de Direitos, incluindo o sistema de Educação, Ciência e Tecnologia; Desenvolvimento Produtivo, com ações de Educação e capacitação; Desenvolvimento Urbano e Cidade; e Desenvolvimento Rural, com foco na sustentabilidade e no apoio à Agricultura Familiar.

Dentre os valores previstos para o setor educacional, destacam-se: Educação Superior da Bahia: Ensino, Pesquisa e Extensão, com R\$ 5.172.464.000,00; Educatecno: Educação, Tecnologia e Mundo do Trabalho, com R\$ 218.228.000,00; Escola Democrática: Participação Social e Qualidade, com R\$ 15.934.858.000,00; e Escola Presente: Permanência e Aprendizagem, com R\$ 9.560.311.000,00. No âmbito do Desenvolvimento Rural, encontram-se programas específicos voltados ao campo, tais como Campo Sustentável: Cultivando a Vida e o Futuro, com R\$ 1.751.631.000,00; Cultive Conhecimento: Assistência Técnica e Extensão Rural, com R\$ 1.138.600.000,00; e Garantia de Direitos no Campo, com R\$ 51.619.000,00. Esses dados foram retirados do PPA 2024–2027, estando disponíveis nos anexos do documento (BAHIA, 2024).

Esses dados evidenciam o esforço do Estado em organizar e direcionar recursos de forma programática, destacando a Educação e o Desenvolvimento Rural como prioridades estratégicas para o período 2024–2027. No entanto, é importante destacar que, embora os programas e valores indicados no PPA apontem para a promoção de políticas públicas regionais, a simples previsão de recursos não garante a efetiva implementação das ações, especialmente em municípios rurais como Varzedo. Para que o planejamento se traduza em resultados concretos, é necessário que haja articulação entre os Territórios de Identidade, as secretarias estaduais e municipais e as comunidades locais, assegurando que os recursos realmente alcancem a população rural e que as políticas educacionais valorizem a territorialidade, os saberes locais e as práticas do campo, promovendo uma educação de fato emancipadora e alinhada à realidade concreta dos sujeitos.

Até o momento, não foi possível observar com precisão quanto foi efetivamente alocado para a Educação e suas modalidades, incluindo a Educação do Campo, nem quanto será ou foi investido nos Territórios de Identidade e, conseqüentemente, nos municípios. Portanto, os dados ainda carecem de maior clareza e detalhamento para subsidiar ações efetivas, sobretudo em áreas extremamente relevantes para o desenvolvimento educacional, como é o caso da Educação do Campo. Nesse sentido, questiona-se: quanto foi investido na

Educação do Campo no Recôncavo, especificamente em Varzedo? Estes dados são fundamentais, pois permitem avaliar a efetividade das políticas à luz dos orçamentos disponíveis; sem informações detalhadas sobre os investimentos, o sistema educacional permanece fragilizado e pouco articulado com a realidade do campo.

Diante disso, surge uma reflexão provocadora: será que a ausência de transparência e de detalhamento orçamentário não evidencia, por si só, a persistência de uma lógica que marginaliza o campesinato e mantém a Educação do Campo em posição secundária dentro das prioridades do Estado? Afinal, qual é o lugar da Educação do Campo no orçamento do Estado da Bahia, no Território de Identidade do Recôncavo e, especificamente, no município de Varzedo? É possível alcançar resultados concretos na Educação do Campo sem investimentos claramente definidos e detalhados? Percebe-se que, no contexto das políticas educacionais, a execução orçamentária já se mostra complexa mesmo quando há delimitação de metas e recursos; essa complexidade se amplia de forma significativa diante da ausência de dados precisos e de destinações específicas voltadas ao campo. Tal cenário reforça a necessidade urgente de tornar o financiamento educacional mais transparente, participativo e sensível às realidades territoriais, condição essencial para a efetivação de uma política pública verdadeiramente emancipatória.

No contexto da falta de clareza sobre os investimentos em Educação do Campo e na alocação de recursos para os Territórios de Identidade, torna-se evidente que as políticas públicas ainda não incorporam plenamente as demandas do campo. Em Varzedo, onde a maior parte da população vive no meio rural e depende da agricultura familiar, essa ausência de dados e de direcionamento orçamentário reflete a persistência de uma lógica centralizadora e urbano-centrada, que mantém o campesinato à margem das prioridades educacionais. A provocação que se impõe, portanto, é: até quando a Educação do Campo continuará sendo tratada como um anexo das políticas gerais, e não como eixo estratégico de transformação social, capaz de articular currículo, território e emancipação dos sujeitos do campo? Esta questão desafia gestores, pesquisadores e educadores a repensar a educação do campo não apenas como objeto de intervenção, mas como campo legítimo de direitos, saberes e experiências que precisam ser reconhecidos e valorizados na construção de uma escola verdadeiramente territorializada.

5.2.3 Rede Escolar no Município: Dados Comparativos e Desafios Estruturais

A análise da rede escolar do município de Varzedo revela contradições estruturais profundas, refletindo desigualdades históricas na educação do campo. Segundo dados da SEDUC/BA (Censo Escolar, 2023), o município conta com sete escolas, das quais quatro estão localizadas na cidade e três no campo, incluindo uma unidade de gestão militarizada situada na sede. Essa distribuição desigual evidencia não apenas a concentração de escolas em determinadas áreas, mas também a persistência de formas diferenciadas de acesso e de oportunidades educacionais, reforçando hierarquias históricas entre cidade e campo.

No início dos anos 2000, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (2025), Varzedo contava com cerca de 20 escolas situadas no campo, número significativamente superior ao que se observa atualmente. O processo de fechamento dessas unidades não é um fenômeno isolado, mas parte de um movimento mais amplo que atravessou o cenário nacional, impactando diretamente a oferta educacional para populações camponesas. Em Varzedo, essa redução drástica revela muito mais do que uma simples reestruturação administrativa: ela explicita a opção política por concentrar serviços educacionais na sede, num claro raciocínio de economia neoclássica para otimização de recursos financeiros por redução de custos, desconsiderando a importância da escola como espaço de socialização, identidade e resistência nas comunidades camponesas. Ao transformar escolas em números a serem otimizados, a lógica de gestão acaba por invisibilizar sujeitos e territórios, impondo deslocamentos longos e desgastantes a crianças e adolescentes, que muitas vezes precisam sair de suas comunidades para estudar em locais distantes, enfraquecendo os vínculos comunitários e contribuindo para o esvaziamento cultural e social do campo. Em vez de pensar a escola como eixo estruturante da vida comunitária e como espaço de produção de saberes contextualizados, as políticas públicas optaram por uma racionalidade economicista e centralizadora, que privilegia a eficiência em detrimento da equidade e da justiça social. No caso de Varzedo, o fechamento das escolas do campo não apenas reduziu o acesso, mas também fragilizou o direito à educação como prática emancipatória, reforçando as desigualdades históricas entre campo e cidade.

Em “Fechamento de escolas do campo: contradições e desafios”, Silva e Santos (2023) ressaltam que o fechamento das escolas do campo deve ser compreendido no contexto da lógica do capital, que orienta as políticas públicas educacionais a partir de critérios de racionalização administrativa e de redução de custos, em detrimento da garantia de direitos sociais. Assim, para os autores:

De acordo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre 2010 e 2022, foram fechadas 27.256 (vinte e sete mil e duzentos e cinquenta e seis) escolas no campo brasileiro, correspondendo 2.752 (dois mil setecentos e cinquenta duas) escolas fechadas por ano, em estabelecimentos de ensino na Educação Básica. Outro agravante diz respeito à redução das matrículas escolares, em todas as regiões brasileiras, pois em 2007 havia 87.724 estudantes matriculados em escolas rurais e, em 2019, esse número diminuiu para 54.693, ou seja, uma redução de 37,7%. Com o fechamento de escolas do campo, uma das principais consequências foi e ainda é o deslocamento das crianças e adolescentes até às escolas, gerando mais cansaço e riscos associados ao distanciamento campo/cidade (Silva e Santos, 2023, p. 91).

O fechamento massivo das escolas do campo no Brasil deve ser compreendido como parte da lógica do capital, que subordina a educação às exigências de eficiência administrativa e de redução de custos, em detrimento da garantia de direitos sociais. Essa racionalidade tecnocrática, que orienta as políticas públicas, desconsidera a escola como espaço de identidade, de pertencimento e de resistência das comunidades camponesas, tratando-a apenas como unidade de gestão. Em Varzedo, tal processo se expressa na diminuição significativa do número de escolas do campo ao longo das últimas décadas, revelando como o município também se insere nessa dinâmica mais ampla de precarização e esvaziamento da vida no campo. Nesse contexto, a política educacional, ao invés de fortalecer os vínculos comunitários e promover um currículo territorializado, acaba por reforçar o distanciamento entre escola e realidade camponesa, subordinando o campo à lógica urbano-centrada e às exigências de homogeneização ditadas pelo capital. Desse modo, até mesmo os processos de elaboração curricular, quando não enfrentam criticamente essa lógica, tendem a reproduzir práticas que legitimam a exclusão e invisibilizam os sujeitos do campo, em vez de consolidar uma educação emancipatória e comprometida com a justiça social.

Como lembra Mészáros (2008) em “A Educação para além do capital”, a lógica perversa do capital não apenas mercantiliza a vida, mas também subordina a educação aos imperativos da produtividade e da eficiência administrativa, reduzindo-a a um mecanismo de reprodução da alienação social. Nesse cenário, o fechamento das escolas do campo, como ocorreu em Varzedo, não pode ser lido apenas como uma decisão de gestão, mas como parte de um projeto mais amplo de negação de direitos, que fragiliza a autonomia das comunidades e compromete a construção de uma educação crítica e emancipatória. A contramão desse processo é pensar a escola como espaço de emancipação, capaz de romper com a alienação e de formar sujeitos históricos conscientes de sua realidade, de seus territórios e de sua capacidade de transformação social.

Corroborando com essa discussão, soma-se a análise de Santos, Castro, Oliveira e Santos (orgs., 2023), na obra “A Educação do Campo como processo de disputa no contexto

do capital”. Os autores evidenciam que a Educação do Campo se configura como um espaço permanente de tensionamento entre os interesses do capital — que busca reduzir a escola a um aparelho de reprodução social e econômica — e os projetos emancipatórios que emergem das lutas camponesas, voltados à valorização dos saberes locais, da identidade territorial e da justiça social. Essa perspectiva reforça que as escolas do campo não podem ser compreendidas apenas como unidades administrativas, mas como arenas de disputa política e pedagógica, nas quais se confrontam diferentes concepções de sociedade, desenvolvimento e educação. Essa análise ganha consistência a partir da afirmação dos(as) autores(as):

Acreditamos que o fechamento de escolas se constitui um retrocesso à educação no Brasil, posto que os avanços científicos e tecnológicos demandam por uma população, na sua totalidade, escolarizada, que seja capaz de ultrapassar as competências básicas e primárias de leituras e cálculos. Faz-se necessário a interpretação das informações amplamente disseminadas na sociedade. Assim, o fechamento de escolas está na contramão da história da educação e, na nossa percepção, em grande medida, são as antípodas das recomendações emanadas das agências multilaterais (Santos, Castro, Oliveira e Santos, 2023, p. 103).

No caso de Varzedo, essas disputas tornam-se ainda mais evidentes quando se observa a elaboração e implementação do currículo da Educação do Campo. Apesar dos discursos institucionais de valorização da identidade camponesa, a lógica do capital segue presente nas políticas educacionais, seja pela centralização normativa que tende à homogeneização, seja pela ausência de condições estruturais que sustentem práticas pedagógicas efetivamente territorializadas. A disputa pelo currículo, nesse contexto, não é apenas um debate técnico ou metodológico, mas revela o confronto entre um modelo de educação voltado para a adaptação às exigências do mercado e outro que busca a emancipação dos sujeitos do campo, alinhado às lutas históricas de resistência e afirmação cultural.

Entre os casos mais emblemáticos desse processo de reestruturação está o fechamento da Escola de 1º Grau Professora Zenaide Figueredo, localizada no distrito do Tabuleiro do Castro, ocorrido em 2019. Conforme informações da gestão municipal, os estudantes foram deslocados para percorrer trajetos de 10 km ou mais, a fim de serem integrados à estrutura da então recém-implantada escola militarizada na cidade. Essa decisão, entretanto, desconsiderou por completo as identidades e raízes culturais dos sujeitos do campo, impondo-lhes uma lógica alheia às suas realidades.

Historicamente, a Escola Zenaide Figueredo desempenhava um papel fundamental no distrito, funcionando não apenas como espaço de escolarização, mas também como núcleo de socialização, fortalecimento comunitário e afirmação cultural. Era um lugar em que a

comunidade se reconhecia, onde festas, encontros e debates educativos se entrelaçaram com a vida cotidiana do campo. O fechamento desta escola, portanto, significou muito mais do que a perda de uma unidade de ensino: representou o enfraquecimento de vínculos sociais e culturais que sustentavam a vida comunitária.

Relatos de docentes da antiga unidade revelam que não houve diálogo efetivo nem escuta qualificada com a equipe pedagógica, com os (as) docentes, tampouco com a comunidade local, o que evidencia a condução autoritária do processo. Tal postura reforça uma política educacional de cima para baixo, que prioriza modelos homogeneizantes e disciplinares em detrimento da valorização da diversidade cultural e territorial. Em última instância, o fechamento da Escola Professora Zenaide Figueredo simboliza a negação do direito à Educação do Campo como projeto emancipador, substituído por uma lógica que esvazia a autonomia comunitária e fragiliza o protagonismo dos sujeitos do campo.

Castro, Oliveira e Santos (orgs., 2023), na obra *A Educação do Campo como processo de disputa no contexto do capital*, destacam que o fechamento das escolas do campo não é um fenômeno isolado ou meramente administrativo, mas parte de um projeto mais amplo, vinculado à política neoliberal, em que a educação é reduzida à condição de mercadoria, transformada em bem de consumo, negócio e fonte de lucro. Essa lógica perversa, ao priorizar a racionalidade econômica em detrimento da dimensão social e formativa da escola, reforça desigualdades históricas e aprofunda a exclusão dos sujeitos do campo. No caso de Varzedo, tal processo se manifesta na concentração das unidades escolares, no deslocamento forçado de estudantes e no enfraquecimento do vínculo comunitário que tradicionalmente sustenta a escola do campo como espaço de produção de saberes e identidades. Assim, o que se observa é a prevalência de uma política educacional que se alinha aos interesses do capital e ignora o caráter emancipador da educação, relegando os povos do campo a um lugar de subalternidade e de negação de seus direitos educativos.

O contraste entre a concentração da população do campo e a insuficiência da oferta educacional é particularmente preocupante. Embora programas como o Caminho da Escola e melhorias pontuais na infraestrutura escolar representem avanços, tais medidas ainda se configuram como soluções fragmentadas, incapazes de enfrentar de maneira estrutural as desigualdades históricas que atravessam a educação no campo. Como destaca Libâneo (2013), políticas focadas apenas na ampliação do acesso, sem considerar o contexto sociocultural e as condições de aprendizagem, tendem a reproduzir exclusão e marginalização.

Essa precariedade estrutural impacta diretamente a qualidade do ensino e a valorização do trabalho docente, além de limitar a implementação de currículos que

dialoguem com a realidade das comunidades do campo. Molina (2011) enfatiza que a Educação do Campo deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico que valoriza os saberes, as práticas culturais e os modos de vida das populações rurais; quando a escola não dispõe de condições adequadas, compromete-se não apenas o acesso, mas a própria possibilidade de uma educação emancipatória.

Portanto, a análise da rede escolar de Varzedo indica que a superação das desigualdades no campo não se restringe à expansão do número de vagas ou à melhoria física das escolas. É necessário um planejamento estratégico que contemple infraestrutura, valorização docente, currículos contextualizados e políticas de educação que reconheçam e fortaleçam a cultura e a autonomia das comunidades. Somente assim a escola poderá cumprir seu papel de espaço de formação crítica, fortalecimento comunitário e promoção da justiça social, em consonância com os princípios da Educação do Campo defendidos por Arroyo (2007).

No município de Varzedo, os dados do Censo Demográfico de 2010 apontam que mais de 65% da população residia no campo, o que equivalia a cerca de 5.750 pessoas, dentro de uma população total de 9.146 habitantes (IBGE, 2010). Já segundo a estimativa do Censo de 2022, o município passou a contar com uma população total de 9.913 habitantes (IBGE, 2022). Embora os dados atualizados sobre a distribuição entre campo e cidade ainda não estejam consolidados no detalhamento do Censo 2022, é possível afirmar, com base nas dinâmicas socioeconômicas persistentes, que uma parcela significativa da população continua vivendo no campo, mantendo-se as características de um município majoritariamente do campo.

Assim como em outros territórios do campo no Recôncavo, as escolas localizadas no campo continuam, em sua maioria, enfrentando desafios estruturais significativos: desde precariedade nos espaços físicos até a carência de materiais pedagógicos específicos, acesso limitado às tecnologias digitais e ausência de políticas robustas de formação continuada voltadas à Educação do Campo. Embora se reconheçam avanços nos últimos anos — como a ampliação e melhoria do transporte escolar por meio do programa federal Caminho da Escola, bem como investimentos pontuais na infraestrutura física das unidades —, esses avanços ainda não são suficientes para enfrentar de maneira estrutural as desigualdades historicamente impostas às populações do campo.

O programa Caminho da Escola, implementado pelo governo federal desde 2007, tem, de fato, contribuído para amenizar parte das dificuldades relacionadas à locomoção dos estudantes do campo, promovendo maior regularidade na frequência escolar. Contudo, é

preciso reconhecer que transporte e infraestrutura, embora fundamentais, não garantem, por si sós, a efetivação de uma educação emancipadora e territorializada. A concretização dos princípios da Educação do Campo, como vimos fundamentando e discutindo ao longo desta tese, exige mais do que investimentos físicos: demanda uma ruptura com a lógica homogênea e urbano-centrada do currículo, ainda fortemente pautado por modelos normativos, como a BNCC e o DCRB, que pouco dialogam com as especificidades dos territórios do campo.

Esses dados confirmam que o lócus da pesquisa — o município de Varzedo — expressa, de forma concreta, os tensionamentos existentes entre os modelos hegemônicos de educação e a luta por uma Educação do Campo pautada na autonomia, na emancipação e na valorização dos saberes territoriais. A predominância da população do campo, os elevados índices de analfabetismo e a fragilidade da rede escolar do campo não são dados isolados, mas evidências das marcas de um projeto histórico de negação de direitos, especialmente para os povos do campo. Portanto, construir um currículo territorializado e emancipador em Varzedo não é apenas uma questão pedagógica, mas uma ação política, de resistência e de afirmação dos sujeitos e dos territórios. Isso exige enfrentar as estruturas hierárquicas impostas pela lógica do regime de colaboração, que muitas vezes obriga os municípios a seguir diretrizes que não dialogam com as especificidades locais, como é o caso da BNCC e do DCRB.

5.3. Tensionando o currículo: território e emancipação na concepção dos (as) docentes

Este item da tese apresenta o ponto culminante de compreensão do processo de elaboração e implementação do currículo da Educação do Campo, em Varzedo, onde se articulam disputas que envolvem território, políticas públicas e projetos de sociedade. Explicitam-se as tensões entre as abordagens tecnocratas e histórico-críticas, que atravessam tanto os documentos normativos quanto às práticas pedagógicas cotidianas, o que implica em assumir o currículo como um campo de embates políticos e epistemológicos, em que se confrontam concepções de educação voltadas à regulação, ao controle e a redução de custos ou, em sentido contrário, comprometidas com a emancipação, a valorização dos saberes locais e a transformação social.

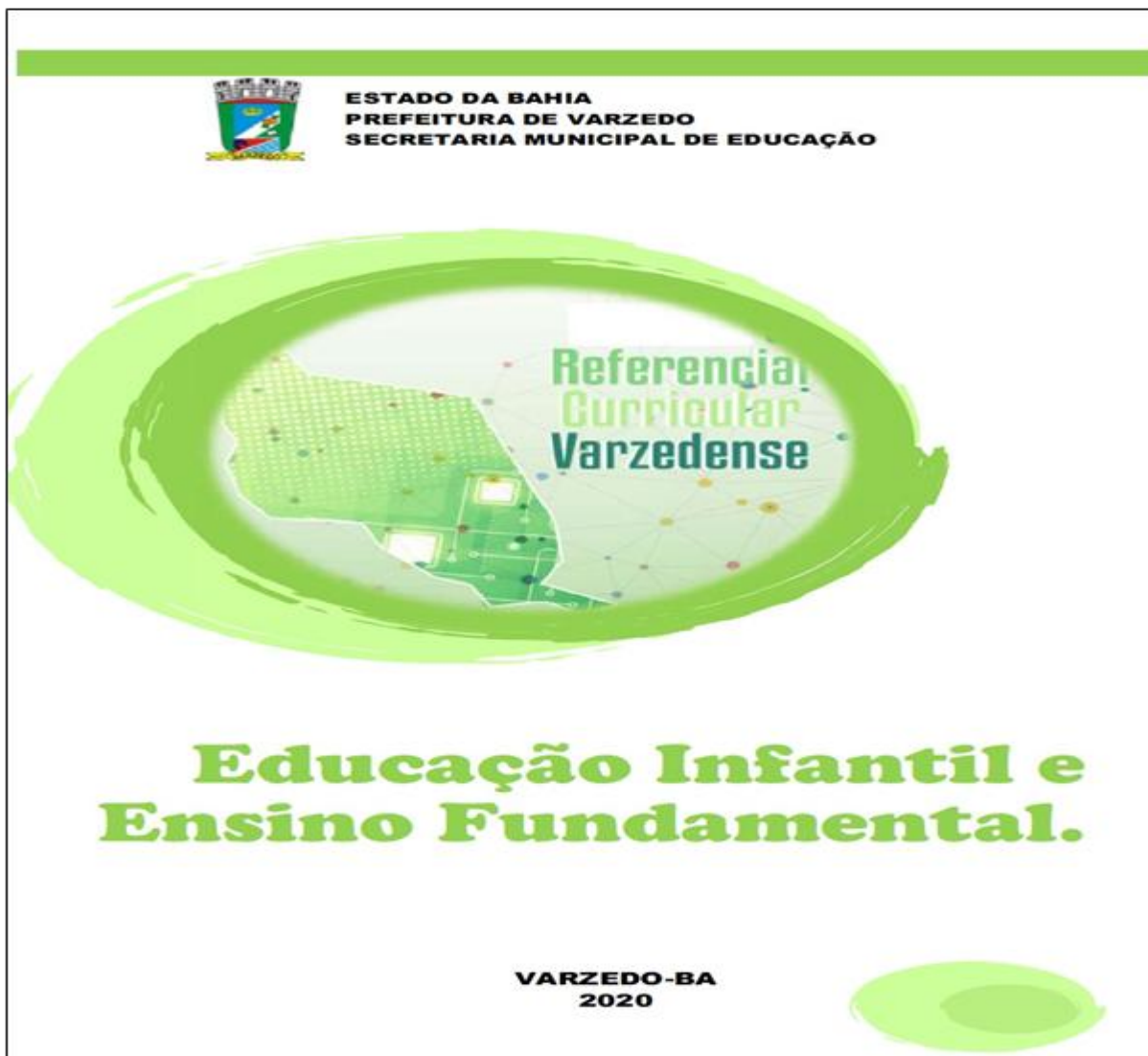
Portanto, a análise sobre até que ponto a elaboração e a implementação do currículo em Varzedo dialogam com as demandas concretas da população campesina ou permanecem atreladas às racionalidades urbano-centradas e padronizadoras, responde à indagação inicial da pesquisa se estamos diante de um currículo tecnocrático ou emancipador.

Mas afinal, qual é a estrutura do documento normativo — denominado currículo municipal — que está no centro desta tese? Para fins de referência, é importante destacar o RCV – Referencial Curricular Varzedense, documento central da política curricular do município. Com um total de 625 páginas, o RCV foi publicado e homologado em 23 de dezembro de 2020, sob o número 2226, conforme o parecer do Conselho Municipal de Educação (CME). Na Portaria nº 27, de 18 de dezembro de 2020, o CME aprovou o RCV, resultado, segundo informações do documento, de um esforço institucional para alinhar a rede municipal às exigências da BNCC e do DCRB.

O CME constitui-se como um órgão consultivo e deliberativo de significativa relevância para a efetivação da política educacional no município. Sua atuação vai além da análise formal de documentos, abrangendo o acompanhamento integral das políticas públicas, desde a elaboração e definição das agendas até o monitoramento e avaliação de sua implementação. Esse papel torna-se ainda mais significativo quando se considera a Educação do Campo, um espaço historicamente marcado por desigualdades e invisibilização. Nesse sentido, o CME deve exercer função estratégica na garantia de que as políticas educacionais atendam às especificidades do território, promovam a participação social e assegurem o direito à educação para todos os sujeitos do município.

Assim, logo em sua introdução, o documento expõe a composição da equipe gestora e da chamada Comissão de Governança — grupo responsável pela coordenação do processo de discussão e escrita. Nessa apresentação, são também nomeados os diferentes segmentos envolvidos e o corpo docente da rede, divididos por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) e pelas modalidades da Educação Básica (Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo). Além disso, destaca-se a criação do GEAS — Grupos de Estudos e Aprendizagens — como instância organizadora das discussões internas.

Figura 02: Referencial Curricular Varzedense – RCV



Fonte: Dados da pesquisa, 2025. Imagem disponibilizada no site da Prefeitura Municipal de Varzedo.

A capa do RCV – Referencial Curricular Varzedense apresenta uma representação visual carregada de significados. Nela, observa-se o mapa do município inserido em um círculo, simbolizando a ideia de “educação em movimento”, enquanto o brasão da prefeitura reforça a presença institucional na formulação do documento. As cores predominantes, especialmente o verde, remetem ao partido político que conduziu a elaboração do currículo, evidenciando que, mesmo em um documento técnico e normativo, elementos simbólicos e políticos permeiam a construção da política educacional local.

A escolha da cor verde na capa do RCV levanta questionamentos: representa, de fato, todo o município, ou remete mais especificamente ao partido político que conduziu a elaboração do documento? Em um currículo voltado à Educação do Campo, outras cores

poderiam simbolizar melhor a diversidade e a vida dos sujeitos do campo de Varzedo, homens e mulheres que historicamente constroem o território. É importante destacar que um documento curricular não deve se restringir a representar uma política de governo, mas sim constituir uma política de Estado, de longo prazo, que ultrapasse o ciclo de quatro anos de gestão e contemple as necessidades e especificidades da comunidade ao longo do tempo. Nesse sentido, a análise da capa revela também a forte relação de poder presente na elaboração do currículo, indicando que elementos simbólicos, como cores e ícones, podem refletir interesses institucionais e políticos, e não apenas valores pedagógicos ou comunitários.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1983), escolhas simbólicas não são neutras: indicam como o currículo pode refletir e reforçar relações de poder, funcionando como instrumento de reprodução social ao transmitir determinados valores, normas e hierarquias que favorecem grupos específicos. Ao mesmo tempo, à luz de Paulo Freire (1996), a visualidade e a narrativa do documento poderiam ser mobilizadas para uma educação emancipatória, reconhecendo e valorizando a diversidade do território e os sujeitos do campo como agentes ativos de sua aprendizagem. Assim, a capa do RCV exemplifica como o currículo se constitui simultaneamente como espaço de institucionalização política e possibilidade de resistência, sinalizando as tensões entre dominação e emancipação presentes na Educação do Campo.

No entanto, é justamente nesse ponto que emergem as contradições. Embora o documento se apresente como produto de um processo participativo, sua estrutura e organização revelam uma forte dependência dos referenciais normativos nacionais e estaduais, o que limita a incorporação das especificidades territoriais e culturais de Varzedo. A dimensão técnica da elaboração, com forte ênfase em padronizações e alinhamentos formais, obscurece o protagonismo efetivo das comunidades camponesas e das escolas do campo. O risco, portanto, é que o RCV, mais do que se constituir como expressão de um currículo territorializado e emancipador, funcione como mecanismo de regulação e de legitimação das demandas burocráticas do regime de colaboração, reproduzindo a lógica do “mais do mesmo”.

Ao analisar a seção específica destinada à Modalidade de Educação do Campo no RCV — parte central desta tese —, observa-se que o documento dedica apenas 17 páginas, das 625 páginas que o compõem, a um tema de tamanha relevância para a realidade municipal. Nessa seção, a modalidade é apresentada de forma descritiva, com referências a diferentes documentos normativos que serviram de base para sua redação, como a BNCC (2017), o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2019), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025). Além

disso, são expostos alguns princípios norteadores da Educação do Campo, reconhecendo-a como política afirmativa e como espaço de valorização da diversidade, dos saberes locais e da territorialidade camponesa.

O RCV apresenta, em seu núcleo, temáticas intercurriculares relevantes, como Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para o Trânsito, Saúde na Escola, Educação Ambiental, Educação Financeira e para o Consumo, Cultura Digital, Educação Fiscal, Projeto de Vida e, especificamente para o município, Varzedo: um território diverso. Essas temáticas aparecem no documento como elementos que deveriam permear os componentes curriculares e as áreas do conhecimento, oferecendo, em teoria, uma perspectiva integradora. No entanto, parece-nos que apenas a temática Varzedo: um território diverso dialoga diretamente com o contexto local. As demais temáticas demandam ser cuidadosamente contextualizadas à realidade municipal, o que exige do docente sensibilidade, criatividade e coragem para transformar o currículo em prática significativa. Aqui, na análise desta tese, surge um ponto essencial: até que ponto a temática “Varzedo: um território diverso” consegue, de fato, abarcar a diversidade que propõe? Que diversidade está sendo reconhecida e valorizada? Que vozes, saberes e experiências estão sendo incluídos ou silenciados? E, no caso específico do campo, qual é a diversidade camponesa do município de Varzedo que deveria ser explorada e celebrada?

O documento apresenta informações sobre Varzedo, mas não provoca; não desafia nem o docente nem o estudante a investigar, questionar e se engajar com essa diversidade. Compreende-se que o docente possui autonomia para criar tais provocações em sala de aula, mas essa autonomia só se realiza plenamente se o documento oferecer caminhos claros para tal investigação, estimulando o questionamento, a reflexão crítica e a exploração profunda da realidade local. Contudo, ao avançar na leitura crítica desse segmento, mostra-se que a abordagem permanece ancorada na lógica de reprodução de orientações externas, assumindo um caráter mais de legitimação formal do que de construção autônoma de um currículo territorializado. O texto busca conferir legitimidade à modalidade através da citação dos documentos oficiais, mas não traduz plenamente as especificidades do território de Varzedo, nem dá centralidade às vozes das comunidades camponesas que constituem mais de 65% da população local. A Educação do Campo, embora reconhecida em discurso, aparece resumida a um espaço reduzido no currículo, o que pode ser interpretado como reflexo da hierarquização das modalidades no âmbito das políticas municipais, onde a centralidade recai sobre as demandas urbano-centradas.

Essa limitação revela o risco de uma concepção formalista e tecnocrática de currículo: o campo é mencionado, mas não efetivamente incorporado como categoria fundante da prática pedagógica. A ênfase em normas e documentos pode, em muitos aspectos, transformar a Educação do Campo em “anexo curricular”, sem a devida densidade teórica e prática para garantir seu caráter emancipador. Ao priorizar o alinhamento normativo, o RCV se distancia da perspectiva defendida por autores como Arroyo (2012), que concebe a Educação do Campo como campo de disputa política e como afirmação de projetos contra hegemônicos. Portanto, a análise dessa seção evidencia uma tensão fundamental: de um lado, o reconhecimento formal dos princípios da Educação do Campo; de outro, a fragilidade de sua institucionalização como política pública no município. A escassez de páginas, o caráter prescritivo e a ausência de uma leitura mais profunda do território de Varzedo indicam que a modalidade ainda ocupa um lugar periférico no currículo, reforçando a necessidade de se repensar como as políticas educacionais podem superar o formalismo documental e se enraizar nas práticas e identidades camponesas.

Ao analisar a forma como o Referencial Curricular Varzedense (RCV) descreve a Educação do Campo, percebe-se o esforço em alinhar-se à legislação nacional e às diretrizes consolidadas em documentos oficiais. O texto reconhece a diversidade de sujeitos e práticas produtivas presentes no campo brasileiro — agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, extrativistas, entre outros — e afirma a necessidade de superar a dicotomia hierarquizada entre o campo e a cidade. No entanto, essa formulação, ainda que correta em termos conceituais, evidencia uma postura mais de reprodução normativa do que de construção crítica. A ausência de uma leitura situada da realidade de Varzedo faz com que a modalidade seja tratada em termos genéricos, sem que se explicitem as singularidades do território, como as práticas agrícolas locais, as formas de organização comunitária ou as lutas sociais que marcam a vida camponesa no município. Nesse sentido, há um risco de que a Educação do Campo no RCV permaneça como enunciado idealizado, sem o devido lastro na materialidade do cotidiano escolar.

A Educação do Campo, segundo a legislação nacional, incorpora todos os ambientes que envolvem a agricultura, a pecuária, as minas, os espaços das florestas, pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. Mais do que acolher os “ditos” da legislação, a política de Educação do Campo nesse referencial, busca também compreender o campo para além da ideia de um perímetro não urbano, território / espaço geográfico e busca um novo olhar para os sujeitos, suas especificidades, sua polissemia cultura como um ato de reconhecimento e valorização das populações que necessitam ser entendidas fora da dicotomia hierarquizada rural e urbana.

Neste sentido, a abordagem da Educação do Campo, enquanto modalidade da educação básica, no contexto dessa política de currículo, à luz dos documentos normativos, trajetória histórica, fundamentos pedagógicos e princípios da Educação do Campo, abrir o debate, organizar e pautar interações pedagógicas vinculadas a

valorização de saberes e ampliação de repertórios culturais para promover a educação de qualidade e o desenvolvimento integral a todos os sujeitos do campo (Varzedo, 2020, p. 212).

Em termos concretos, o RCV pouco explicita quem é o sujeito do campo varzedense. Afinal, de que camponês estamos falando? Onde ele vive no município? De que trabalho vive? Quais ciclos produtivos estruturam o seu tempo social e, portanto, o tempo escolar? Em Varzedo, sabemos que ao norte, no Tabuleiro do Castro e seu entorno, predominam agricultores de baixa renda — muitos arrendatários — vinculados sobretudo à mandioca e à laranja; ao sul, em São Roque dos Macacos e comunidades próximas, destacam-se o cacau, a mandioca e a avicultura, com melhor distribuição de renda. Essas diferenças não são meras notas de rodapé: elas organizam a vida, os deslocamentos, os ritmos de safra, as formas de cooperação e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem. Se o currículo não nomeia esses sujeitos e suas condições concretas — arrendamento, sazonalidade, jornadas de trabalho, mobilidade forçada para estudar — corre o risco de transformar a “Educação do Campo” em rótulo genérico, incapaz de enfrentar as desigualdades que atravessam o território.

Esse ponto se torna ainda mais agudo quando o documento acena à Pedagogia da Alternância sem, contudo, territorializar o que alterna. Alternância entre quais tempos e espaços? Entre que práticas e saberes? A alternância em Varzedo precisa dialogar com a mandioca e seus mutirões, com a laranja e seus picos de colheita, com o cacau e suas etapas de beneficiamento, com a lógica da avicultura e seus calendários produtivos — ou seja, com itinerários formativos ancorados em circuitos produtivos locais, articulando escola–comunidade–trabalho sem subordinar o conhecimento escolar ao produtivismo. Sem um diagnóstico socioespacial fino (por distrito e comunidade), sem mapear quem são e onde estão os estudantes do campo, sem incorporar a voz das famílias e organizações locais na cogestão do currículo, a Alternância vira slogan e o currículo permanece “surdo” às materialidades do território. Sendo assim, o RCV precisa sair do plano do enunciado universal e adentrar o território vivido, sob pena de reafirmar a normatividade que pretende justamente superar.

A proposta apresentada pelo documento, ao defender a valorização dos saberes e a ampliação dos repertórios culturais, aponta para um horizonte necessário, mas carece de intencionalidade prática e política. Ao priorizar a linguagem conciliatória e formal, o RCV pode reduzir a Educação do Campo a um instrumento de inclusão simbólica, sem questionar de fato as estruturas que produzem a desigualdade educacional entre campo e cidade. Como destacam Arroyo e Caldart, pensar a Educação do Campo implica assumir sua dimensão de

projeto contra hegemônico, de resistência e de disputa política frente à racionalidade tecnocrática. É aqui que a contribuição de Paulo Freire (1996; 2021) torna-se incontornável: sem a práxis que articule reflexão e ação, o respeito declarado aos saberes populares se transforma em retórica vazia. A pedagogia da autonomia exige não apenas “reconhecer” a cultura camponesa, mas criar condições para que os sujeitos do campo se tornem protagonistas de seus processos educativos. Em Varzedo, onde a maioria da população reside no campo, esse desafio é ainda mais evidente: o currículo não pode limitar-se a registrar identidades; deve produzir práticas emancipadoras que rompam com a lógica urbano-centrada e combatam a alienação imposta pelo capital. Do contrário, a Educação do Campo permanecerá no terreno da promessa não cumprida, reforçando a exclusão que diz pretender superar.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o RCV apresenta um discurso normativo de valorização da Educação do Campo, sua fragilidade reside justamente na ausência de estratégias concretas que materializem tais intenções no cotidiano escolar. O documento afirma, mas não demonstra; reconhece, mas não efetiva. Essa contradição nos leva a interrogar: como esses princípios chegam à prática educativa em Varzedo? Em que medida os (as) professores (as), protagonistas do processo pedagógico, compreendem, incorporam ou até mesmo questionam o currículo que orienta seu trabalho, sua prática pedagógica? É nesse ponto que a análise precisa deslocar-se do texto oficial para o chão da escola, examinando como o currículo é vivido, apropriado ou negado pelos (as) docentes da rede municipal. Os questionários aplicados tornam-se, assim, uma ferramenta central para compreender não apenas a recepção do documento, mas também os limites e as possibilidades de sua implementação no território.

Para avançar nessa análise, recorreremos aos questionários aplicados aos (às) docentes da rede municipal de Varzedo. Esse instrumento metodológico possibilitou captar percepções, impressões e olhares críticos sobre o processo de elaboração e implementação do currículo da Educação do Campo, bem como identificar tensões entre o que está prescrito no documento e o que efetivamente se materializa no cotidiano escolar. As questões foram organizadas em eixos temáticos, de modo a permitir uma leitura mais sistemática e crítica das respostas, favorecendo a articulação entre os dados empíricos e a problematização teórica que atravessa esta tese.

Neste contexto, o questionário foi direcionado aos (às) professores(as) da rede municipal de Varzedo, contemplando os diferentes regimes de trabalho (efetivos, seletivos e contratados). Embora a rede conte com aproximadamente 80 docentes, apenas 21

responderam às questões propostas, o que representa uma adesão reduzida, equivalente a cerca de 25% do total de professores (as). Essa baixa participação, por si só, constitui um dado relevante da pesquisa, pois revela não apenas um limite metodológico, mas também um indício das tensões que atravessam o processo de construção curricular no município. A reduzida adesão pode ser interpretada como reflexo de múltiplos fatores: o acúmulo de funções e a sobrecarga de trabalho docente, o desgaste provocado pelas condições precárias de exercício da profissão, a descrença em processos de consulta que, muitas vezes, não se traduzem em efetiva participação nas decisões políticas, ou ainda a falta de engajamento político-pedagógico. Nesse sentido, a ausência de maior envolvimento docente aponta para a necessidade de repensar os mecanismos de participação coletiva, de modo que a elaboração e a implementação do currículo da Educação do Campo não se limitem a processos formais de consulta, mas se constituam como práticas democráticas e emancipadoras.

Ressalta-se que a participação foi voluntária e a aplicação ocorreu entre os meses de abril e agosto de 2025. As respostas coletadas oferecem subsídios importantes para compreender como os (as) professores (as) percebem o currículo e sua implementação, sendo apresentadas a seguir a partir de uma organização em eixos temáticos. A análise dos resultados foi estruturada em três eixos, de modo a possibilitar uma leitura mais clara, sistemática e crítica das informações obtidas. O primeiro eixo trata do perfil socioeconômico dos (as) docentes participantes, incluindo aspectos como identidade de gênero, regime de trabalho, tempo de atuação profissional, escolaridade, carga horária e idade. Esses dados não se limitam a traçar um panorama descritivo, mas permitem problematizar em que medida as condições objetivas de vida e de trabalho influenciam o engajamento dos (as) professores (as) nas práticas pedagógicas e nos debates em torno do currículo.

O segundo eixo dedica-se às questões diretamente relacionadas ao currículo da Educação do Campo, abordando a participação (ou ausência) dos (as) docentes na elaboração do documento, a identificação de fragilidades, a relação com as políticas públicas e o modo como percebem a articulação com os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades escolares. Essa dimensão é central para compreender o distanciamento entre o discurso oficial e as práticas pedagógicas cotidianas. Por fim, o terceiro eixo volta-se à compreensão e à aplicação da Pedagogia da Alternância no município de Varzedo, aspecto particularmente revelador. A análise evidencia tanto a potência dessa proposta pedagógica, ancorada na valorização da territorialidade e na articulação entre escola e comunidade, quanto os limites estruturais e políticos que dificultam sua consolidação em uma rede municipal marcada por

restrições orçamentárias e por uma concepção de currículo ainda fortemente centralizada e tecnocrática.

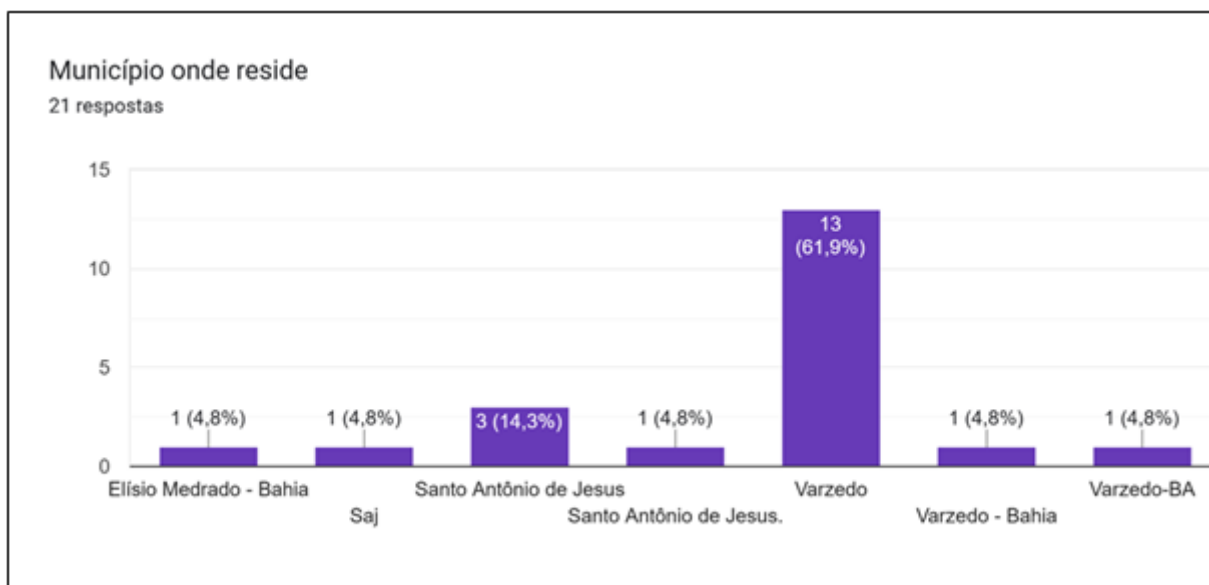
Eixo 1 – Condições socioeconômicas e profissionais dos (as) docentes

O primeiro eixo do questionário concentrou-se nos aspectos socioeconômicos e profissionais dos (as) docentes da rede municipal de Varzedo, incluindo variáveis como identidade de gênero, regime de trabalho, tempo de atuação, escolaridade, carga horária e faixa etária. A investigação permitiu evidenciar como tais condições objetivas incidem sobre a prática pedagógica, revelando as marcas do desgaste profissional, da precarização do trabalho docente e das desigualdades estruturais que atravessam a carreira no município. Esses elementos, muitas vezes naturalizados, configuram-se como condicionantes que influenciam diretamente a participação efetiva dos (as) professores(as) nos processos de construção curricular. Essas condições objetivas, por si só, já apontam para uma contradição central: exigir dos (as) docentes um protagonismo crítico na construção curricular sem considerar as limitações impostas por suas próprias trajetórias de trabalho e vida. Esse dado abre caminho para a análise do segundo eixo.

A primeira pergunta buscou identificar o local de residência dos (as) entrevistados(as), com o objetivo de compreender sua relação direta com o município de Varzedo. Constatou-se que a maioria, cerca de 70%, reside no próprio município, enquanto os demais vivem em localidades vizinhas, como Elísio Medrado e Santo Antônio de Jesus. Esse dado, à primeira vista, sugere uma relação de pertencimento ao território, o que, em tese, implicaria maior familiaridade com os dilemas e desafios enfrentados pelo campo varzedense. Contudo, como nos alerta Freire (1996), não basta “estar” em um espaço para nele se reconhecer criticamente; o pertencimento precisa ser acompanhado de uma consciência problematizadora, capaz de transformar a realidade.

Nesse sentido, a presença de docentes residentes em Varzedo não garante, por si só, o enraizamento político-pedagógico necessário para uma prática educativa emancipada. Arroyo (2012) reforça que o compromisso com a Educação do Campo exige mais do que proximidade geográfica: requer engajamento ético e político com as lutas, identidades e modos de vida dos sujeitos camponeses. Coloca-se, assim, em questão até que ponto esse pertencimento territorial se converte em compromisso real com a construção de um currículo que dialogue com a territorialidade e enfrente as desigualdades históricas que marcam a educação do campo.

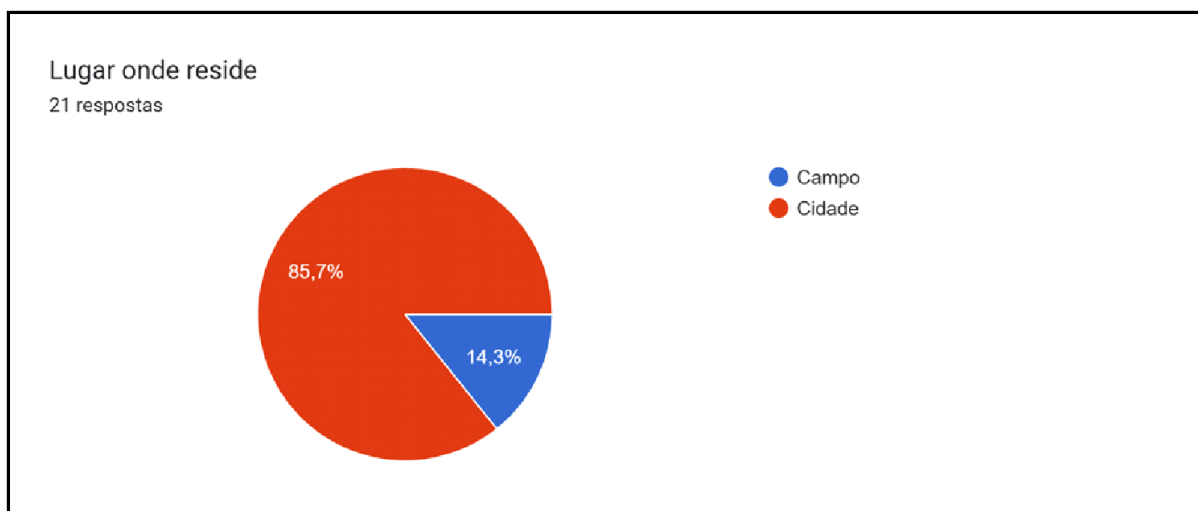
Gráfico 01: Município onde residem os entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Quando a questão investigou o local de moradia — campo ou cidade —, verificou-se que a maioria dos (as) docentes (85,7%) reside na área urbana, enquanto apenas 14,3% vivem no campo. Esse dado, em um primeiro olhar, pode parecer apenas uma constatação demográfica; contudo, revela uma contradição importante: ainda que Varzedo seja um município de base agrícola, seus educadores estão concentrados na cidade. Essa realidade levanta questões significativas sobre o distanciamento entre a vivência cotidiana dos (as) professores(as) e as condições concretas das comunidades camponesas. É verdade que muitos mantêm vínculos com o campo, seja em visitas a familiares, passeios aos finais de semana ou mesmo na manutenção de pequenas propriedades para subsistência. No entanto, como alerta Arroyo (2012), não basta uma relação circunstancial com o território: é necessário um compromisso pedagógico que reconheça a centralidade do campo como espaço de produção de saberes e de luta por direitos. Do contrário, corre-se o risco de que a prática docente permaneça marcada por um olhar urbano-centrado, incapaz de apreender as especificidades e as contradições que estruturam a vida no campo, limitando, assim, o alcance emancipatório da Educação do Campo.

Gráfico 02: Lugar onde residem os entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Dessa forma, os dados de residência revelam mais do que uma simples localização geográfica: indicam tensões entre o pertencimento territorial e a efetiva construção de uma consciência crítica comprometida com a transformação da realidade local. O fato de a maioria residir em Varzedo sugere a possibilidade de maior inserção nas dinâmicas do município; entretanto, a análise mostra que essa proximidade não se traduz necessariamente em práticas pedagógicas alinhadas às demandas do campo, permanecendo, muitas vezes, em um nível descritivo e pouco problematizador. Essa constatação reforça a necessidade de refletir sobre a formação e o engajamento docente como elementos centrais para a efetividade da Educação do Campo. Nesse horizonte, torna-se pertinente analisar o nível de escolaridade dos (as) professores(as) da rede municipal, uma vez que esse fator pode influenciar significativamente sua postura crítica, sua prática pedagógica e sua capacidade de dialogar com as especificidades do território.

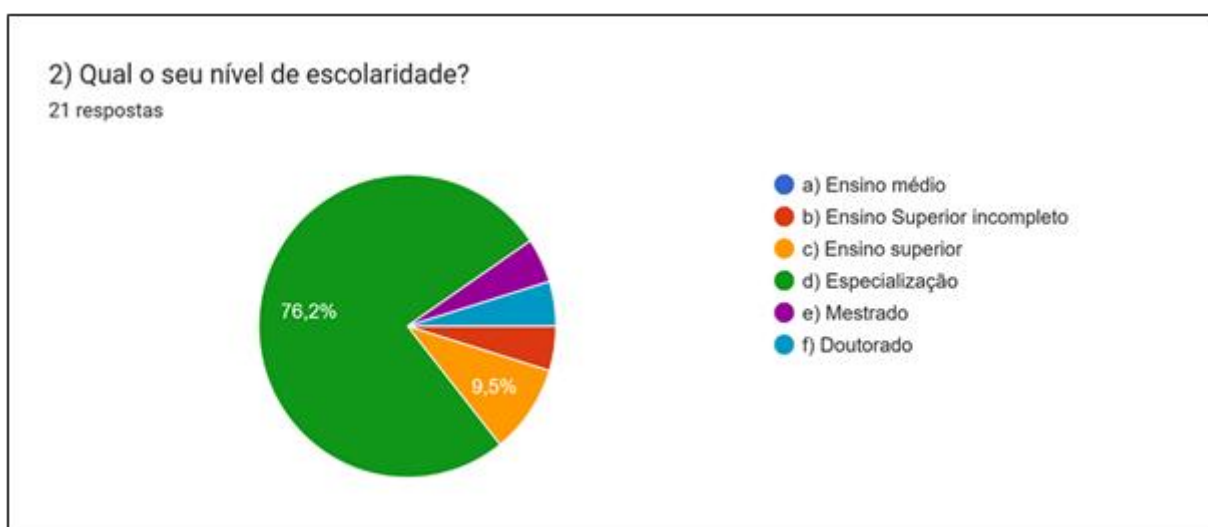
O nível de escolaridade dos docentes é um elemento central na efetividade das políticas educacionais, pois influencia diretamente a qualidade do ensino, a elaboração e implementação do currículo e a mediação do aprendizado em sala de aula. Na pesquisa realizada em Varzedo, observou-se que os professores possuem diferentes níveis de formação, o que impacta suas práticas pedagógicas e a capacidade de desenvolver estratégias de ensino alinhadas às demandas do município.

Essa realidade docente precisa ser analisada à luz do contexto educacional da população local. De acordo com dados do IBGE, uma parcela significativa dos habitantes de Varzedo não concluiu os anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando um histórico persistente de desigualdades educacionais que se refletem nas gerações atuais. Esse contraste

entre o nível de escolaridade dos professores e o da população estudantil ressalta a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação continuada docente e promovam o aprimoramento pedagógico. A importância dessa questão se torna ainda mais evidente quando confrontada com os dados do SIMEC, analisados na seção sobre a taxa de analfabetismo na rede municipal, que revelam os desafios estruturais enfrentados pela educação no município.

Portanto, investir na qualificação dos docentes não se trata apenas de elevar padrões profissionais, mas também de criar condições para que a educação seja um instrumento de transformação social. Quanto maior o preparo e a formação dos (as) professores (as), maiores são as chances de enfrentar os desafios do baixo nível de escolaridade da população e de promover aprendizagens significativas que contribuam para reduzir as desigualdades históricas no município.

Gráfico 03: Nível de escolaridade dos entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A análise dos dados revela que a maioria dos docentes da rede de Varzedo possui Ensino Superior e alguma Especialização (76,2%), demonstrando um comprometimento relevante com a formação acadêmica. Contudo, essa escolaridade avançada não se traduz, necessariamente, em preparação para atuar no contexto específico da Educação do Campo, uma vez que a pesquisa evidencia a ausência de formações direcionadas a essa área. Essa lacuna é particularmente significativa considerando que o território varzedense combina características rurais e urbanas, exigindo docentes capazes de articular saberes do campo e da cidade na construção do currículo.

Apesar das diretrizes estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação (2015–2025), em consonância com o Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração, que

incentivam a formação continuada docente, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta limitações práticas, como restrições orçamentárias e a baixa oferta de programas voltados para a Educação do Campo. Tal cenário evidencia que a mera escolaridade formal, ainda que elevada, não garante a apropriação de conhecimentos e metodologias capazes de orientar políticas curriculares contextualizadas.

Dessa forma, a reflexão crítica sobre a formação docente em Varzedo revela que investir apenas na escolaridade acadêmica sem considerar a especificidade do campo pode reproduzir desigualdades históricas e comprometer a efetividade das políticas educacionais. É necessário tensionar as formações oferecidas, avaliando em que medida estas realmente capacitam os docentes para mediar aprendizagens significativas e para construir currículos que dialoguem com as demandas sociais, culturais e econômicas do território, fortalecendo, assim, a Educação do Campo como instrumento de emancipação e transformação social.

A análise dos dados da pesquisa em Varzedo revela que a maioria dos docentes possui Ensino Superior em nível de graduação e alguma especialização (76,2%), evidenciando um comprometimento relevante com a formação acadêmica, como já enfatizado. No entanto, quando se observa a formação específica em Educação do Campo, constata-se uma lacuna significativa, indicando que a escolaridade formal, mesmo em níveis elevados, não garante preparação adequada para lidar com as particularidades socioculturais e territoriais do município.

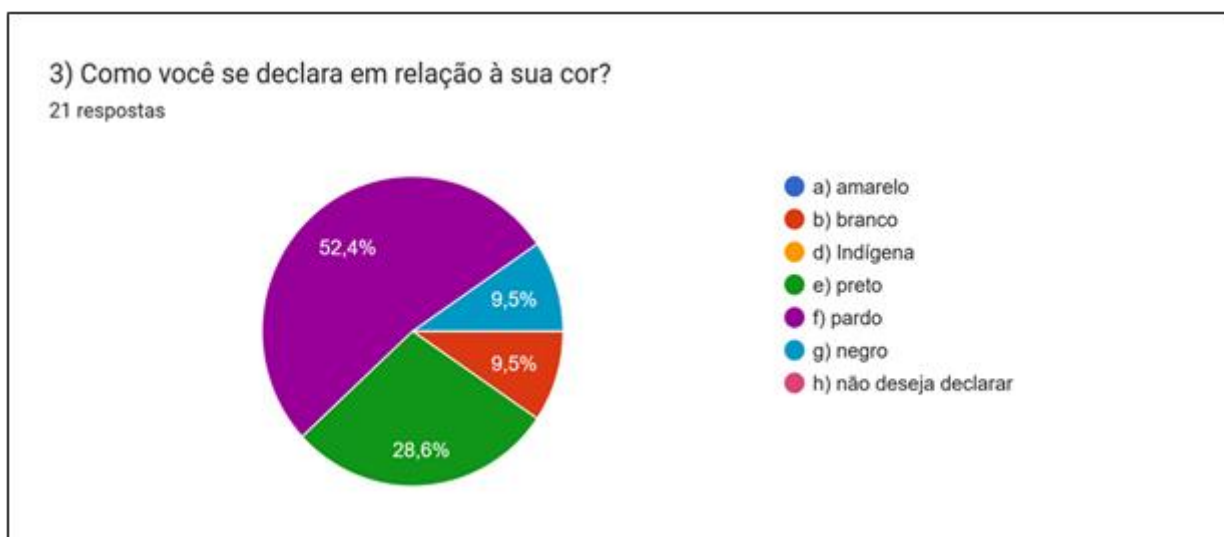
Ao considerar a autodeclaração racial dos docentes, observa-se que cerca de 90% se identificam como preto, pardo ou negro. Esse dado é relevante para a análise da educação do campo, pois evidencia que a maioria dos profissionais pertencem a grupos historicamente marginalizados e sub-representados, que enfrentam desigualdades estruturais no acesso à educação de qualidade. O contraste entre a escolaridade formal elevada e a ausência de formações direcionadas à Educação do Campo sugere que os professores, apesar de altamente qualificados, podem se deparar com limitações na construção de currículos que integrem os saberes do território e respondam às demandas locais. Nesse sentido, as políticas públicas de formação continuada, como previstas no Plano Municipal de Educação (2015–2025) e no Plano Nacional de Educação, precisam ser avaliadas criticamente. Elas devem articular estratégias que contemplem a dimensão racial, histórica e territorial, fortalecendo a atuação docente no campo e promovendo aprendizagens significativas.

Portanto, a discussão sobre escolaridade docente não pode ser dissociada das questões raciais e territoriais. Investir na formação de professores negros e pardos, alinhando conteúdo acadêmico, saberes do campo e práticas pedagógicas contextualizadas, constitui um

passo estratégico para reduzir desigualdades históricas, garantir a efetividade das políticas curriculares e fortalecer a Educação do Campo como instrumento de emancipação social em Varzedo.

Quando se articula essa realidade à autodeclaração racial dos docentes, nota-se que cerca de 90% se identificam como negros, pretos ou pardos. Essa composição é teórica e politicamente relevante, pois aproxima os docentes da realidade da população do campo varzedense, majoritariamente formada por indivíduos com a mesma autodeclaração racial, segundo dados do IBGE. Ser negro em Varzedo implica histórico de resistência e resiliência, refletindo uma luta constante por condições de vida e educação que reconheçam identidades e promovam a valorização cultural e social.

Gráfico 04: Declaração em relação à cor dos entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Do ponto de vista pedagógico, essa proximidade entre identidade docente e identidade local representa um ganho significativo. Os professores têm maior potencial para desenvolver práticas educativas sensíveis às realidades do território, capazes de integrar saberes do campo e da cidade e de construir currículos contextualizados. Tal alinhamento é fundamental para a efetividade das políticas educacionais e para a elaboração de referências curriculares que considerem as identidades locais, fortalecendo a Educação do Campo como instrumento de transformação social e de redução das desigualdades históricas.

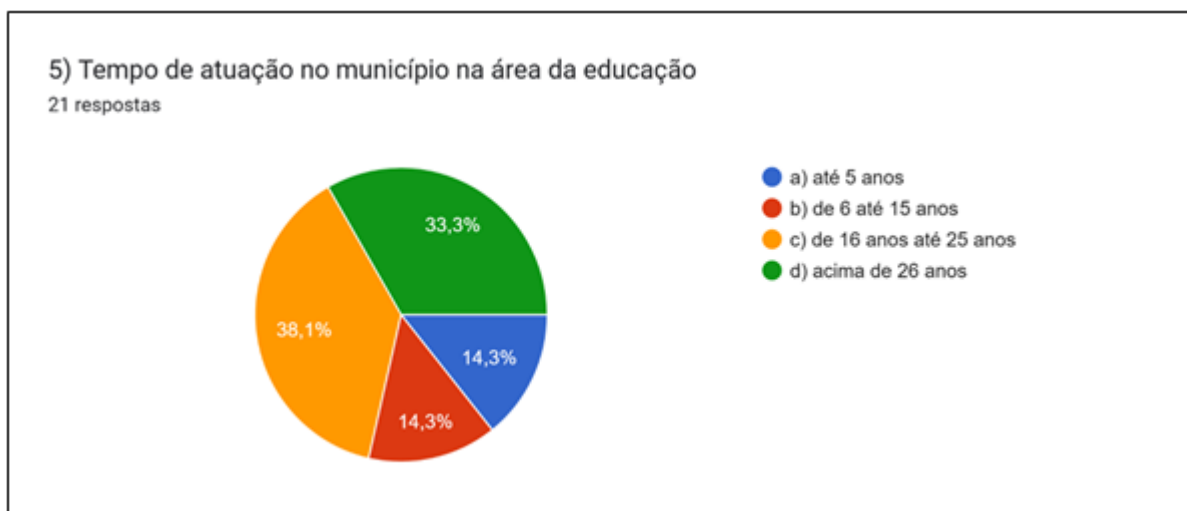
Portanto, a discussão sobre escolaridade docente em Varzedo não pode ser dissociada da dimensão racial e territorial. Investir na formação continuada, especialmente direcionada à Educação do Campo, significa reconhecer que docentes racializados, quando apoiados por políticas e currículos contextualizados, podem atuar como agentes de

emancipação, fortalecendo práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade sociocultural e econômica do município e promovam uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

Em síntese, a análise do nível de escolaridade e da autodeclaração racial dos docentes revela que, embora a maioria possua Ensino Superior e Especialização e se identifique como preta, parda ou negra, essa qualificação formal não garante, por si só, preparo pleno para atuar no contexto específico da Educação do Campo em Varzedo. Ao mesmo tempo, a proximidade sociocultural entre docentes e comunidade representa um recurso estratégico para práticas pedagógicas contextualizadas e para a construção de currículos que valorizem identidades locais e saberes do território. No entanto, essa potencialidade é condicionada por fatores estruturais, como o tempo de atuação e a carga horária semanal, que variam entre 20 e 40 horas. Cargas reduzidas ou extensas podem impactar a dedicação, o planejamento pedagógico e a participação em formações continuadas, influenciando diretamente a efetividade das políticas educacionais. Portanto, compreender o nível de escolaridade e a identidade racial dos docentes deve ser articulado à análise de suas condições de trabalho, de modo a avaliar de forma crítica as possibilidades e limites de atuação no fortalecimento da Educação do Campo em Varzedo.

Quando se observa o tempo de atuação dos (as) docentes, nota-se que mais de 70% possuem 15 anos ou mais de experiência na rede municipal. Esse dado é particularmente relevante, pois revela que o corpo docente de Varzedo não é composto majoritariamente por profissionais em início de carreira, mas por educadores (as) que já conhecem profundamente a dinâmica institucional, as limitações estruturais e as propostas pedagógicas implementadas ao longo do tempo. Contudo, esse dado, que à primeira vista poderia ser interpretado como um ponto de estabilidade e maturidade profissional, suscita questionamentos críticos. Afinal, se há uma permanência tão expressiva de docentes experientes, por que as práticas educativas e o currículo do município ainda se mostram tão distantes das demandas específicas da Educação do Campo?

Gráfico 05: Tempo de atuação dos entrevistados



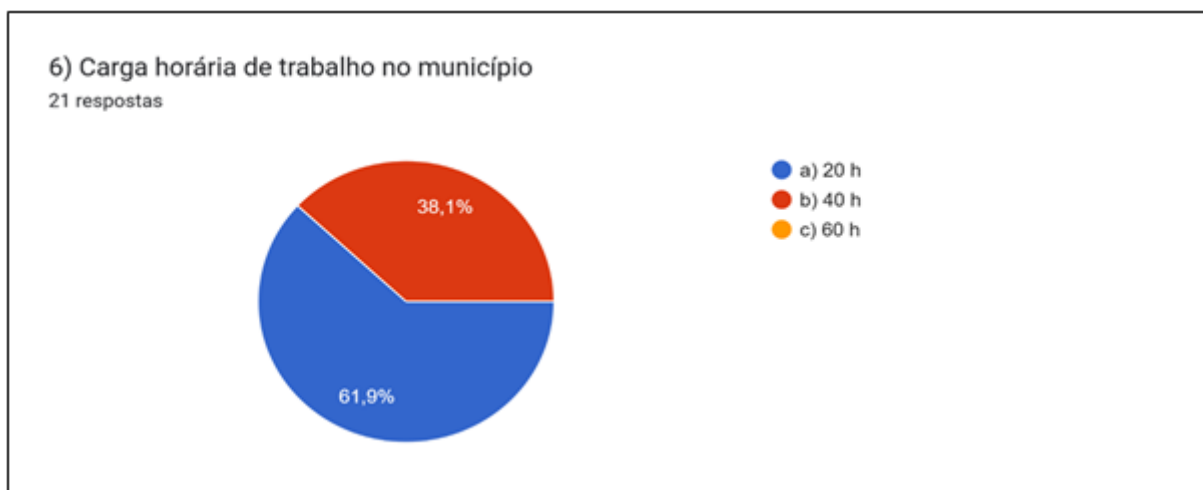
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Essa contradição aponta para um dilema estrutural: a experiência acumulada não tem se convertido, necessariamente, em processos de inovação pedagógica ou em maior engajamento político na defesa de uma educação contextualizada e emancipatória. Muitas vezes, a longa permanência na rede vem acompanhada de um processo de naturalização das desigualdades e de acomodação diante das limitações impostas por políticas urbano-centradas e pela lógica tecnocrática que ainda orienta a educação municipal. Nesse sentido, o desafio não está apenas em garantir a formação continuada dos (as) docentes, mas em criar condições para que essa experiência seja ressignificada a partir de uma perspectiva crítica, como defendem Arroyo (2012) e Freire (1996), de modo que os professores não apenas “reproduzam” práticas cristalizadas, mas se tornem agentes ativos na construção de um currículo capaz de responder às realidades e potencialidades do campo.

Desta maneira, a longa permanência de grande parte dos (as) docentes na rede municipal de Varzedo revela tanto a solidez de vínculos estabelecidos com a escola e a comunidade quanto os limites de um sistema que, apesar da experiência acumulada, ainda não conseguiu transformar tal potencial em práticas pedagógicas efetivamente contextualizadas e alinhadas à realidade do campo. Essa constatação nos conduz a outro aspecto igualmente relevante: a carga horária docente. Entre contratos de 20 e 40 horas semanais, observa-se que a organização do trabalho pedagógico no município não é apenas uma questão administrativa, mas impacta diretamente a qualidade do ensino, a dedicação ao planejamento e a possibilidade de envolvimento crítico nas discussões sobre currículo e práticas educativas. A análise desse dado é essencial para compreender como o tempo formal de trabalho pode tanto

favorecer quanto limitar a construção de uma educação que atenda às especificidades do campo.

Gráfico 06: Regime de trabalho dos entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A análise da carga horária evidencia que, entre os docentes da rede municipal, há uma divisão expressiva entre aqueles que atuam em regime de 20 horas e os que cumprem 40 horas semanais. Embora possa parecer apenas uma questão contratual, esse dado revela implicações significativas para a prática pedagógica. Professores com menor carga horária tendem a enfrentar limitações quanto ao tempo disponível para planejamento, participação em formações e envolvimento em projetos escolares. Em muitos casos, a carga reduzida está associada à necessidade de complementar a renda em outros vínculos empregatícios, o que fragmenta o tempo dedicado às escolas de Varzedo e fragiliza o engajamento com processos mais profundos de discussão curricular e de construção coletiva.

Por outro lado, o regime de 40 horas, ainda que ofereça condições mais estáveis de permanência, não garante, por si só, maior envolvimento crítico. Em contextos como o de Varzedo, marcado por limitações estruturais e por um currículo em disputa, o tempo ampliado pode se converter em mera sobrecarga de atividades burocráticas ou em repetição de práticas pedagógicas tradicionais, sem necessariamente resultar em inovação ou contextualização. Dessa forma, a carga horária docente deve ser analisada não apenas em termos quantitativos, mas sobretudo qualitativos, interrogando até que ponto as condições de trabalho permitem que professores se dediquem de maneira crítica, criativa e efetiva à construção de uma Educação do Campo emancipatória, que dialogue com os territórios e com as identidades locais.

A análise da carga horária docente em Varzedo revela que mais de 60% dos (as) professores(as) atuam em regime de 20 horas, e, entre eles, mais de 70% pertencem ao quadro efetivo de carreira. Esse dado, à primeira vista, poderia ser interpretado como um indicativo

positivo, já que a efetividade garantiria estabilidade profissional e, conseqüentemente, condições mais favoráveis para o engajamento em processos de planejamento e de elaboração curricular. No entanto, quando articulado ao debate da Educação do Campo, o cenário se torna mais complexo. A predominância de jornadas de 20 horas sugere uma fragmentação do tempo dedicado às escolas municipais, o que pode limitar tanto a participação em formações continuadas quanto o envolvimento em processos coletivos de reflexão pedagógica.

Esse quadro se torna ainda mais desafiador quando se considera que a construção e a implementação de um currículo na perspectiva do campo demandam uma prática educativa contextualizada, que exige diálogo constante com as comunidades, compreensão crítica da realidade socioeconômica local e tempo para reelaboração de práticas pedagógicas. A sobreposição entre estabilidade funcional e carga horária reduzida evidencia uma contradição estrutural: professores efetivos, que poderiam assumir um protagonismo maior na construção curricular, acabam, em grande parte, limitados pela jornada parcial, pelo acúmulo de vínculos ou pela lógica burocratizada da rede. Assim, a elaboração e implementação de um currículo do campo ficam enfraquecidas, correndo o risco de se restringirem a um exercício formal, desvinculado das necessidades e identidades dos sujeitos camponeses.

Nesse contexto, a análise da carga horária revela um paradoxo: ao mesmo tempo em que a rede dispõe de profissionais estáveis e experientes, a limitação da jornada e a fragmentação das atividades reduzem a possibilidade de um engajamento mais profundo na construção coletiva de práticas pedagógicas voltadas ao campo. Essa condição repercute diretamente no modo como o currículo é elaborado e implementado, reforçando uma dinâmica em que os documentos oficiais tendem a se sobrepôr às vivências concretas dos sujeitos. Para ampliar essa reflexão, é necessário observar também o nível de escolaridade dos (as) docentes da rede, já que a formação inicial e continuada constitui um fator determinante na apropriação crítica das propostas curriculares. Mais do que um indicador formal, a escolaridade docente pode revelar o grau de preparo teórico-metodológico para tensionar modelos homogêneos e propor práticas educativas que valorizem os saberes locais, a territorialidade e a identidade camponesa. É justamente essa relação entre formação acadêmica e prática cotidiana que será analisada a seguir, a partir dos dados levantados junto aos (as) professores (as) de Varzedo.

Os dados referentes ao nível de escolaridade dos (as) docentes da rede municipal de Varzedo evidenciam avanços formais em termos de titulação, mas também revelam limites importantes quando relacionados à prática pedagógica no campo. A maioria dos (as) professores(as) possui graduação e, em alguns casos, pós-graduação, o que, em tese, deveria

representar maior capacidade de apropriação crítica do currículo e de proposição de práticas inovadoras. No entanto, a formação acadêmica, quando desconectada das realidades socioterritoriais do campo, corre o risco de se reduzir a um acúmulo de certificados sem efetiva transformação das práticas escolares. Em outras palavras, possuir um diploma não garante, por si só, a compreensão do campo como território de produção de saberes e identidades. A ausência de políticas consistentes de formação continuada específicas para a Educação do Campo aprofunda essa contradição, limitando a possibilidade de construção de um currículo emancipador e enraizado nas vivências camponesas.

Eixo 2 – Participação docente e fragilidades do currículo

O segundo eixo direcionou-se à análise crítica do currículo da Educação do Campo, com foco na participação dos (as) docentes em sua elaboração, na identificação de fragilidades do documento, no diálogo com as políticas públicas vigentes e na leitura dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares. Os resultados apontaram que, embora o discurso da gestão ressalte a construção coletiva, a maioria dos (as) professores (as) não se envolveu ativamente no processo, seja por excesso de demandas, desgaste da profissão ou mesmo por falta de mobilização política. Essa ausência compromete a apropriação crítica do currículo e reforça a distância entre prescrição normativa e efetivação pedagógica, colocando em questão o caráter emancipatório que se pretende atribuir à Educação do Campo. A ausência de participação ativa no processo curricular conecta-se diretamente à dificuldade de incorporar metodologias transformadoras. Entre elas, a Pedagogia da Alternância se coloca como o exemplo mais emblemático, mas também como um dos maiores desafios no contexto municipal.

Nesta parte da tese, é necessário manter atenção aos discursos e às práticas, considerando as tensões entre o que se diz e o que, de fato, se vê. Para esse propósito, a obra de Orlandi (2015), *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, será fundamental para aprofundar a compreensão dessa relação. Nesse sentido, a discussão teórica apresentada servirá de base para a análise, na qual incluiremos uma citação direta da autora a fim de reforçar os fundamentos metodológicos.

O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que a empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (Orlandi, 2015, p. 42/43)

A afirmação de Orlandi (2015) evidencia que o discurso não pode ser compreendido como uma unidade neutra ou estável de significados. Ao contrário, ele se constitui em um campo de disputas simbólicas, em que as palavras ganham sentido a partir das posições ideológicas dos sujeitos que as enunciam. Assim, um mesmo termo ou conceito pode carregar diferentes significados, dependendo das formações ideológicas em que está inscrito. No âmbito da política curricular, isso significa que expressões como qualidade da educação, formação integral ou Educação do Campo não possuem um sentido único ou universal. Cada uma delas é tensionada por disputas políticas e sociais que determinam seus usos e interpretações.

Por exemplo, quando um documento oficial afirma promover a educação em movimento, é necessário interrogar: movimento em direção a quê e a quem? A análise de Orlandi nos permite compreender que há sempre uma relação entre o discurso declarado e as práticas efetivamente materializadas, revelando as contradições entre uma retórica de inclusão e os processos concretos de exclusão ou invisibilização que persistem. Dessa forma, essa perspectiva possibilita identificar como o currículo, ainda que se apresente como um texto normativo e técnico, está atravessado por relações de poder e disputas ideológicas, funcionando como espaço de produção de sentidos que podem tanto reforçar a reprodução social da exclusão (Bourdieu, 1983) quanto abrir caminhos para práticas emancipadoras (Freire, 1996).

A análise dos questionários com docentes revela que a ausência de engajamento não se deve exclusivamente à desmotivação, mas também a fatores estruturais, como a sobrecarga de trabalho, a precariedade de condições de planejamento e a falta de momentos institucionais dedicados à construção coletiva do currículo. Muitos professores (as), especialmente aqueles (as) com regime de 20 horas semanais, acumulam responsabilidades que limitam sua disponibilidade para discussões pedagógicas mais profundas. Além disso, a ausência de articulação entre as instâncias gestoras e os docentes dificulta o compartilhamento de concepções, objetivos e práticas, fragilizando o caráter participativo do currículo. Essa realidade evidencia que, embora formalmente presentes na rede, os (as) docentes nem sempre têm espaço real para influenciar as decisões que moldam o projeto educativo da Educação do Campo em Varzedo.

Essa fragilidade na participação docente reflete diretamente nas dimensões conceituais do currículo, tornando-o menos sensível às especificidades do território e às demandas socioculturais dos sujeitos camponeses. Quando os professores (as) não conseguem inserir suas experiências, saberes e conhecimento do contexto local, o currículo tende a

reproduzir modelos genéricos, distantes da realidade da Educação do Campo. Essa desconexão compromete não apenas a pertinência pedagógica, mas também o potencial emancipatório do ensino, limitando a possibilidade de que o currículo atue como instrumento de valorização do conhecimento local, da identidade comunitária e da construção coletiva de saberes. Portanto, a participação efetiva dos docentes não é um detalhe secundário, mas um elemento estrutural para que o currículo represente verdadeiramente os interesses e necessidades do território varzedense.

A primeira questão desse eixo investigou se os (as) docentes conhecem o Referencial Curricular Varzedense (RCV). Os dados revelam que 90,5% afirmam ter ciência do documento, o que indica, em tese, uma ampla circulação e reconhecimento de sua homologação enquanto política curricular do município. No entanto, ao serem questionados sobre a participação no processo de elaboração, esse índice cai para 71,4%. Essa discrepância revela um aspecto central: embora a maioria dos (as) docentes conheça a existência do RCV, nem todos (as) estiveram efetivamente envolvidos(as) em sua construção. Tal situação suscita uma contradição importante. Por um lado, demonstra que o documento foi legitimado institucionalmente e é de conhecimento dos profissionais da rede; por outro, evidencia que sua elaboração não se deu de forma plenamente democrática ou participativa, limitando a possibilidade de que os professores (as) se reconheçam como sujeitos ativos desse processo. Isso compromete a legitimidade do RCV como expressão das necessidades e realidades do município, reforçando o risco de que seja percebido mais como um instrumento normativo e burocrático do que como um currículo vivo, construído a partir do território e dos sujeitos que nele atuam.

Gráfico 07: Participação dos entrevistados na elaboração do documento



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

As descrições dos (as) docentes acerca de sua participação na elaboração do Referencial Curricular Varzedense (RCV) revelam experiências bastante heterogêneas. Enquanto alguns relatam ter atuado de forma ativa — participando de grupos de estudo, coordenando GEAS, elaborando partes específicas do documento (como no caso da Língua Inglesa) ou contribuindo com produções textuais e debates em reuniões — outros assumem um papel mais pontual ou passivo, seja como ouvintes, convidados ou apenas revisores de um texto previamente elaborado. Há ainda registros de não participação. Esse conjunto de respostas evidencia que, embora o município tenha buscado envolver o corpo docente no processo, a participação não se deu de maneira uniforme ou equitativa. Para alguns, o processo significou engajamento efetivo e produção intelectual; para outros, reduziu-se a momentos formais de consulta ou simples validação de decisões já tomadas. Essa disparidade aponta para uma fragilidade recorrente em processos de construção curricular: a participação docente, muitas vezes, é mais simbólica do que substantiva, restringindo-se à legitimação de um documento que não necessariamente traduz, de forma plena, os saberes e demandas da prática pedagógica situada no território.

Nesse sentido, as falas docentes revelam uma contradição que atravessa o processo de elaboração do RCV: a diferença entre participar e ser, de fato, protagonista. Quando a participação se limita a escutas pontuais, revisões superficiais ou convites formais, corre-se o risco de transformar um processo que deveria ser democrático e coletivo em mera validação burocrática de decisões previamente definidas. Tal dinâmica fragiliza a legitimidade do documento, pois um currículo que não nasce da prática pedagógica e da escuta efetiva dos sujeitos que o implementam tende a se distanciar da realidade concreta das escolas e comunidades do campo. Como alertam Arroyo e Caldart, o currículo emancipatório exige não apenas consulta, mas engajamento crítico, autoria e reconhecimento da experiência docente e comunitária como fundamentos legítimos da produção curricular. Assim, o RCV, embora reconhecido pela maioria dos (as) docentes como documento oficial, corre o risco de assumir um caráter normativo e pouco transformador se não se consolidar como um instrumento vivo, em permanente diálogo com os sujeitos que o constroem e o praticam no território.

Esse conjunto de falas permite problematizar a própria natureza da participação docente na construção do RCV. Quando restrita a escutas pontuais ou à leitura de um documento já pré-elaborado, a participação tende a assumir um caráter meramente consultivo, em que os (as) professores(as) são chamados mais para validar do que para construir coletivamente as diretrizes curriculares. Isso produz um efeito contraditório: ao mesmo tempo em que confere uma aparência de legitimidade democrática ao processo, esvazia o

protagonismo docente na definição dos rumos da educação municipal. Nesse sentido, o RCV corre o risco de se consolidar como um documento burocrático, distante da realidade camponesa de Varzedo e pouco permeável às práticas pedagógicas enraizadas no território. Tal dinâmica compromete o potencial emancipatório da Educação do Campo, pois sem a participação efetiva dos (as) professores(as) — sujeitos que conhecem de perto as trajetórias, demandas e modos de vida dos estudantes — o currículo dificilmente conseguirá romper com modelos urbanos e padronizados para se constituir como expressão viva da diversidade sociocultural do município.

Autores como Arroyo (2011), Caldart (2004) e Molina (2017) enfatizam que a construção de políticas e currículos para a Educação do Campo não pode se reduzir a procedimentos formais de consulta, mas deve garantir efetiva participação dos sujeitos que vivem e produzem no território. Para Arroyo, a ausência de protagonismo docente e comunitário reforça a lógica da “educação pensada para” e não da “educação construída com”, mantendo intactas as hierarquias históricas que invisibilizam os saberes camponeses. Caldart, por sua vez, argumenta que o currículo do campo precisa nascer das experiências e lutas dos trabalhadores rurais, articulando o conhecimento escolar com a realidade vivida, sob pena de se tornar apenas um transplante urbano no espaço rural. Já Molina destaca que a força transformadora da Educação do Campo reside justamente na participação coletiva, que tensiona as estruturas institucionais e garante a inserção das demandas reais das comunidades no projeto pedagógico. À luz desses autores, a participação parcial e desigual dos (as) docentes na elaboração do RCV revela não apenas uma fragilidade metodológica, mas um risco de esvaziamento político do próprio processo de construção curricular.

Em síntese, a análise das falas docentes e da participação no processo de elaboração do RCV evidencia uma contradição estrutural: embora o documento seja reconhecido como política curricular oficial e tenha contado com algum nível de contribuição do corpo docente, a participação ocorreu de forma desigual, muitas vezes mais formal que efetiva. Esse quadro reforça a distância entre a normatividade do currículo e a realidade vivida nas escolas e comunidades camponesas de Varzedo. Diante disso, torna-se imprescindível repensar os mecanismos de construção curricular, garantindo processos verdadeiramente democráticos e enraizados no território, capazes de articular os saberes locais, as identidades camponesas e as demandas históricas por uma educação que assegure acesso, permanência e emancipação. Só assim o currículo poderá deixar de ser um artefato burocrático para assumir sua dimensão política e transformadora, como defendem Arroyo, Caldart e Molina.

Ao serem indagados sobre a existência de fragilidades ou gargalos no processo de implementação das políticas para os povos camponeses, os (as) docentes apresentaram respostas diversas, destacando desde a falta de recursos financeiros, orçamento insuficiente e carência de parcerias, até a escassez de materiais pedagógicos adequados. Além disso, foi ressaltada a concepção de que seria necessário elaborar um currículo próprio para atender às especificidades da Educação do Campo. No entanto, a construção de um currículo contextualizado não ocorre de forma automática; depende, fundamentalmente, das ideias, do engajamento e da participação efetiva do corpo de profissionais da educação da rede municipal. Nesse sentido, os (as) docentes evidenciaram que, na prática, a ausência de espaços de debate, de articulação institucional e de reconhecimento de suas experiências pedagógicas limita significativamente a possibilidade de criar um currículo que seja verdadeiramente representativo das demandas e identidades camponesas, revelando um dilema estrutural entre intenção normativa e implementação efetiva.

Nas palavras dos (as) docentes, "o currículo não atende as demandas campesinas de permanência no local". Esse entendimento evidencia que os profissionais da educação percebem claramente a necessidade de um currículo que valorize o território como espaço de vida, identidade e sustentabilidade, indo além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos. Trata-se de um olhar que reconhece o campo não apenas como espaço geográfico, mas como lugar de existência e de bem-viver — conceito amplamente discutido por Caldart e outros autores da Educação do Campo, que ressaltam a importância de práticas educativas que reforcem a permanência e a valorização dos saberes locais. A crítica docente aponta, portanto, para uma lacuna estrutural: o currículo, em sua forma vigente, tende a reproduzir lógicas urbanocêntricas, desconsiderando a diversidade sociocultural e os projetos de vida camponeses varzedenses. Essa desconexão compromete a função emancipatória da educação, reduzindo sua capacidade de fomentar identidade, pertencimento e protagonismo social entre os sujeitos do campo. Neste contexto, os (as) demais docentes afirmaram que:

Creio que a necessidade de articular os temas, buscar os saberes/objetivos de aprendizagem demanda um maior tempo para o planejamento do professor e nem todos estão dispostos a disponibilizar esse tempo maior para um planejamento mais aprofundado. Se houvesse uma disciplina, o trabalho seria mais direcionado, embora a Educação do Campo perpassasse todas as áreas e campos de experiências. A integração com outras secretarias (sec. Do Meio Ambiente, etc.) também é um desafio que precisa ser superado. O trabalho com a agroecologia precisa ser debatido junto à comunidade para se ter um maior cuidado com as riquezas naturais do município, sobretudo à terra e as águas (Participante da pesquisa).

Sim. Pois poderia ter mais políticas públicas voltadas para implementação de uma proposta pedagógica de valorização desses povos, pois a nossa escola apesar de ser localizada na cidade possui na sua maioria mais alunos oriundos da zona rural do município (Participante da pesquisa).

Sim, a falta de formação adequada e contínua para os professores que atuam com o currículo voltado para os alunos do campo representa um significativo empenho na implementação eficaz das diretrizes do currículo municipal (Participante da pesquisa).

As falas dos (as) docentes evidenciam diversas fragilidades estruturais na implementação do currículo voltado à Educação do Campo. Em primeiro lugar, destaca-se a sobrecarga de trabalho e a limitação de tempo para o planejamento aprofundado, necessário à articulação dos saberes locais, objetivos de aprendizagem e experiências comunitárias. Nem todos os professores estão dispostos ou têm condições de dedicar o tempo adicional exigido, o que compromete a elaboração de práticas pedagógicas mais integradas e contextualizadas. Em segundo lugar, a ausência de disciplinas ou espaços específicos que orientem o trabalho com a Educação do Campo reforça a dificuldade de direcionamento das ações, já que esta transversaliza múltiplas áreas e campos de experiências, exigindo articulação interdisciplinar e continuidade pedagógica.

Outro ponto crítico refere-se à integração com outras secretarias municipais, como Meio Ambiente, essencial para o trabalho com temas como agroecologia. A implementação de projetos educativos voltados à preservação das riquezas naturais do município — terra, água e biodiversidade — demanda diálogo constante com a comunidade e planejamento coletivo, elementos que nem sempre são viabilizados no contexto escolar. Adicionalmente, os (as) docentes apontam para a insuficiência de políticas públicas voltadas à valorização da Educação do Campo, principalmente em escolas urbanas que atendem majoritariamente alunos provenientes do campo. Essa lacuna institucional evidencia um descompasso entre a localização física da escola e o perfil sociocultural dos estudantes, comprometendo a pertinência e a efetividade do currículo. Por fim, a falta de formação continuada adequada emerge como um obstáculo central: sem capacitação e atualização constantes, os professores (as) não dispõem de instrumentos conceituais e metodológicos para implementar de forma efetiva as diretrizes do currículo municipal, limitando seu potencial de promover aprendizagem significativa e emancipatória.

Mostra-se fundamental, para discutir as questões ambientais do município apontadas no questionário respondido pelos (as) docentes, a dissertação de Darlany Almeida dos Santos (2019), intitulada Sustentabilidade e desenvolvimento local: o caso do Conselho do Meio Ambiente do município de Varzedo – BA, defendida no âmbito do mestrado em Políticas Públicas. Nesse trabalho, a autora analisou o papel desempenhado pelos conselheiros, a qualidade técnica dos conselhos e a importância da formação continuada para a efetividade

das ações voltadas à promoção da qualidade ambiental. Para esta tese, interessa especialmente a reflexão sobre a qualidade ou a degradação do campo em Varzedo, uma vez que as ações curriculares relacionadas à temática ambiental podem não apenas ampliar a consciência crítica, mas também empoderar os sujeitos do campo, fornecendo-lhes instrumentos e “munições” para reconhecer o potencial do território onde vivem e atuam.

Ao serem interrogados sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cada unidade de ensino, cerca de 60% dos (as) docentes afirmaram que estes atendem apenas parcialmente às demandas da Educação do Campo. A leitura crítica dos sete PPPs das unidades de ensino confirma essa percepção: as discussões e propostas voltadas à realidade camponesa aparecem de forma tímida, fragmentada e pouco articulada. Esse cenário revela uma contradição significativa: se o município é eminentemente do campo, com a maioria da população inserida no contexto do campo, como é possível que os projetos pedagógicos não reflitam, sequer de maneira consistente, as necessidades, saberes e identidades locais? Tal lacuna indica que os PPPs, apesar de instrumentos normativos importantes, muitas vezes reproduzem modelos genéricos de educação urbana, desconsiderando as especificidades socioculturais do território. A ausência de um olhar crítico e contextualizado nos projetos pedagógicos compromete a função formativa da escola como espaço de valorização do conhecimento local, reforçando a distância entre currículo formal e realidade dos sujeitos camponeses e limitando o potencial emancipatório da Educação do Campo.

Quando questionados sobre quais ações ou decisões o município de Varzedo poderia implementar para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes do campo, respeitando suas realidades, trajetórias e modos de vida, os (as) docentes apontaram desde medidas estruturais até propostas pedagógicas. As falas dos (as) docentes captadas no questionário revelam um conjunto expressivo de demandas e propostas que, em sua maioria, ainda não encontram espaço efetivo nos PPPs nem no currículo em vigor. Entre elas, destacam-se a necessidade de discutir empreendedorismo no campo, manejo do solo para agricultura e agropecuária, agroecologia, saúde no campo e preservação ambiental, bem como a valorização da cultura e dos saberes populares por meio de feiras, semanas culturais e projetos comunitários. Também apontam para a urgência de formação continuada dos professores, apoio financeiro e didático às escolas, além da criação de componentes curriculares específicos que contemplem a realidade do alunado majoritariamente do campo. Essas proposições, entretanto, contrastam com a tímida presença do tema camponês nos PPPs, revelando um hiato entre a realidade concreta das comunidades e os documentos pedagógicos que deveriam representá-las. Tal descompasso reforça a percepção de que a

elaboração curricular, quando desvinculada da participação efetiva dos profissionais da educação e da comunidade, tende a assumir um caráter burocrático e urbano-centrado, deixando de atender às necessidades e expectativas dos sujeitos do campo e enfraquecendo a função emancipatória da Educação do Campo.

Neste contexto, destacaram-se no questionário a criação de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, o fortalecimento da formação continuada dos professores (as), o apoio financeiro e pedagógico às unidades escolares, além da implementação de um currículo contextualizado que valorize a cultura, os saberes locais e a identidade camponesa. Foram também ressaltadas iniciativas como projetos de agroecologia, feiras do agricultor, semanas culturais e viagens de campo, que aproximam o processo educativo da vida comunitária, favorecendo a integração entre escola e território. Essas respostas evidenciam que, na visão docente, o grande desafio não se restringe apenas ao acesso físico à escola, mas sobretudo à criação de condições para que a permanência se traduza em aprendizagens significativas e emancipatórias, superando a distância ainda existente entre currículo formal e realidade do campo.

As respostas dos (as) docentes à questão sobre o que os estudantes do campo e suas famílias precisam que a escola e o município façam para que se sintam pertencentes, valorizados e desejem permanecer aprendendo revelam um consenso em torno da necessidade de reconhecimento e valorização da cultura camponesa. Destacam-se demandas recorrentes, como o respeito aos saberes e modos de vida locais, a adequação do currículo às realidades do campo, a inclusão de práticas pedagógicas ligadas à agricultura, à identidade local e à história da comunidade, bem como o fortalecimento de políticas públicas que deem centralidade à valorização do homem e da mulher do campo.

Também é recorrente a ênfase na importância de um currículo contextualizado, que contemple conteúdos e componentes curriculares específicos para o campo, ultrapassando modelos homogêneos e urbanocêntricos que predominam nos documentos oficiais. Por outro lado, algumas respostas evidenciam certo limite crítico, ao se restringirem a termos genéricos como “reconhecimento”, “respeito” ou “valorização”, sem avançar em proposições concretas de transformação curricular e institucional. Esse quadro demonstra, ao mesmo tempo, a clareza dos (as) docentes quanto à centralidade da identidade e da cultura campesina no processo educativo e a dificuldade de romper com práticas escolares padronizadas que reduzem o campo a um espaço de déficit. Assim, o desafio que se coloca é transformar tais demandas em políticas educacionais efetivas, capazes de articular currículo, práticas

pedagógicas e participação comunitária, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa dos sujeitos do campo.

Assim, ao finalizar este eixo sobre a participação docente e as fragilidades do currículo, cabe retomarmos as reflexões de Moacir Gadotti (2024), quando discute a noção de educação contra a educação. Para o autor, trata-se da contradição de uma educação que, embora se apresente como promotora de emancipação, acaba, na prática, reproduzindo mecanismos de exclusão e de manutenção da ordem vigente. Essa tensão é particularmente visível quando o discurso oficial do currículo evoca conceitos como “participação”, “formação integral” ou “qualidade”, mas, na prática, os docentes relatam fragilidades estruturais, ausência de condições materiais e falta de diálogo efetivo com a realidade local.

Nessa perspectiva, a noção de educação contra a educação ilumina a contradição presente na política curricular de Varzedo: ao mesmo tempo em que busca alinhar-se à BNCC e ao DCRB, ela corre o risco de desconsiderar os sujeitos do campo e suas especificidades. O resultado é um currículo que pode se converter em instrumento de alienação, se não for tensionado e ressignificado pelos (as) professores (as) e pelas comunidades locais. Portanto, a reflexão de Gadotti nos ajuda a compreender que o desafio central não é apenas garantir a existência formal de um currículo, mas assegurar que ele seja, de fato, apropriado como instrumento de resistência e de emancipação. Caso contrário, a política curricular corre o risco de ser mais um exemplo daquilo que o autor denomina como “educação contra a educação”, em que a promessa de transformação esconde a perpetuação da exclusão.

Eixo 3 – A compreensão e os limites da Pedagogia da Alternância

O terceiro eixo problematizou a compreensão e a aplicabilidade da Pedagogia da Alternância no município. Embora reconhecida pelos (as) docentes como uma estratégia pedagógica capaz de articular saberes acadêmicos e comunitários, sua implementação encontra barreiras significativas: insuficiência orçamentária, ausência de formação continuada específica e, sobretudo, um entendimento limitado de sua intencionalidade política. Em Varzedo, essa proposta corre o risco de ser reduzida a um ideal retórico, mencionado em documentos, mas não incorporado às práticas escolares. Tal cenário revela um desafio estruturante: sem mudança de mentalidade pedagógica e sem investimento público consistente, a Pedagogia da Alternância dificilmente se consolidará como prática emancipatória, permanecendo distante da realidade concreta das comunidades camponesas.

Para compreender o nível de familiaridade dos (as) professores (as) com a Pedagogia da Alternância, a pesquisa incluiu uma questão direta: “Você conhece a proposta da Pedagogia da Alternância?” As respostas coletadas permitiram identificar não apenas o conhecimento explícito sobre a metodologia, mas também a forma como os docentes a interpretam e a relacionam com suas práticas pedagógicas no contexto da Educação do Campo. Esse levantamento inicial constitui um ponto de partida fundamental para analisar lacunas formativas e refletir sobre a implementação da Alternância no município de Varzedo.

A análise das respostas evidencia uma realidade preocupante: uma parcela significativa dos (as) docentes não possui conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, restringindo-se a responder apenas “não” ou “não conheço”. Esse dado revela uma lacuna formativa relevante, que compromete a possibilidade de implementação efetiva dessa proposta pedagógica no município. Como destaca Arroyo (2012), a Educação do Campo exige que os educadores compreendam e incorporem metodologias que dialoguem com a vida concreta dos sujeitos do campo, rompendo com a lógica escolar urbano-centrada. A ausência desse conhecimento entre professores (as) indica que a formação docente, inicial e continuada, ainda se mantém distante dos fundamentos da Educação do Campo.

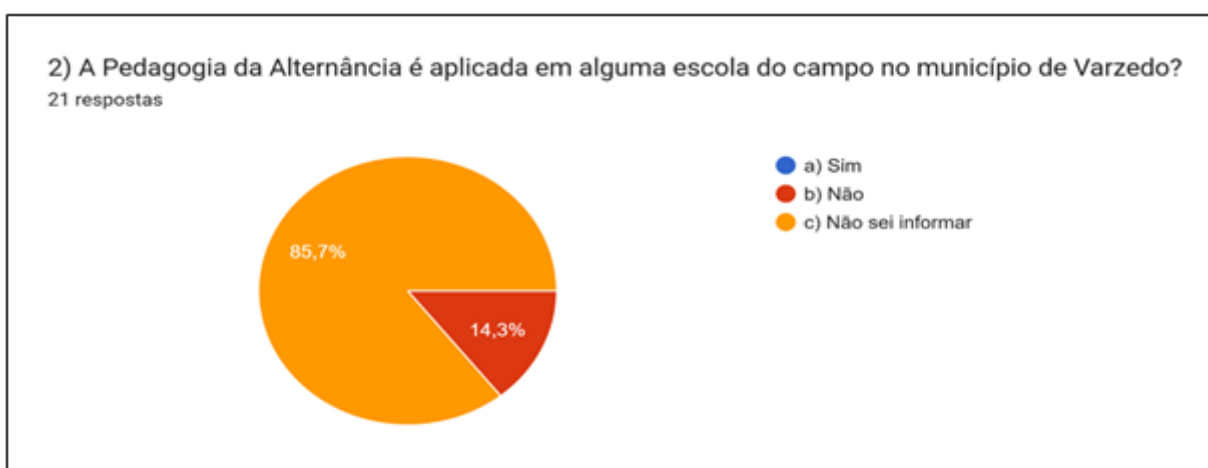
Por outro lado, entre aqueles que afirmaram conhecer a Pedagogia da Alternância, observa-se uma compreensão parcial ou fragmentada de seus princípios. Alguns docentes associam a proposta apenas a práticas pontuais, como a construção de hortas comunitárias, ou à ideia de alternância sazonal relacionada ao calendário agrícola. Embora tais elementos façam parte do contexto do campo, reduzi-los à totalidade da proposta desconsidera a dimensão mais profunda da alternância: a integração dialética entre teoria e prática, escola e comunidade, conhecimento científico e saberes locais. Essa compreensão limitada reforça a necessidade de processos formativos que possibilitem aos educadores um entendimento mais consistente e crítico da Alternância, evitando que ela seja apropriada de forma superficial ou meramente instrumental.

Assim, ainda que alguns docentes apresentem concepções mais próximas da proposta — reconhecendo a articulação entre escola e comunidade e a integração entre tempos de aprendizagem distintos —, nota-se a ausência de referências mais sólidas à sua dimensão emancipatória. Como nos lembra Caldart (2004), a Pedagogia da Alternância não é apenas uma metodologia, mas um projeto de educação voltado para a autonomia, a organização comunitária e a valorização dos sujeitos do campo em sua integralidade. Nesse sentido, o desafio que se coloca para Varzedo é superar a fragilidade conceitual e política que marca as percepções docentes, de modo que a Alternância não seja reduzida a práticas pontuais, mas

assumida como horizonte formativo e como estratégia de resistência frente à lógica homogeneizante das políticas educacionais hegemônicas.

Quando questionados sobre a aplicação da Pedagogia da Alternância em alguma escola do município, mais de 80% dos (as) docentes não souberam responder. Esse dado evidencia uma lacuna significativa não apenas em termos de conhecimento teórico, mas sobretudo no que se refere à percepção e à vivência prática da metodologia no contexto escolar local. A dificuldade de identificar experiências concretas de Alternância indica que a proposta, mesmo quando presente no discurso oficial ou em documentos curriculares, ainda não se consolidou como prática reconhecível e articulada na rotina das escolas. Tal cenário sugere fragilidade na formação continuada dos docentes e na implementação de políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, reforçando a necessidade de ações que integrem efetivamente teoria, prática e território, garantindo que a Alternância não permaneça como conceito abstrato ou distante da realidade das comunidades escolares.

Gráfico 08: Conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Em diálogo com a gestão municipal, com a equipe técnica da Secretaria de Educação e com os (as) diretores(as) escolares, constatamos que, de fato, a Pedagogia da Alternância não está implementada no município. O que se verifica são apenas ações pontuais, como a realização de hortas escolares ou passeios de campo, práticas que, embora relevantes, estão muito aquém da proposta formativa da Alternância, cuja essência é articular de forma dialética os tempos e espaços de aprendizagem entre escola, família, comunidade e território. A gestão municipal aponta como justificativas para a não implementação a insuficiência de infraestrutura, a ausência de apoio pedagógico adequado, a limitação orçamentária e, ainda, a falta de compreensão da comunidade sobre o sentido mais amplo dessa proposta.

Soma-se a isso uma mudança sociocultural significativa: diferentemente de décadas anteriores, em que os (as) filhos (as) dividiam os turnos entre escola e o trabalho agrícola ao lado dos pais, atualmente a maioria dos estudantes dedica-se exclusivamente ao estudo, enquanto as famílias projetam para eles(as) um futuro fora do campo. Esse deslocamento de expectativas revela uma tensão estrutural: de um lado, a escola do campo deveria fortalecer a identidade, a valorização e a permanência dos sujeitos no território; de outro, a ausência de políticas públicas consistentes e de condições materiais favorece a reprodução do imaginário urbano-centrado, em que o campo é visto apenas como espaço de origem, e não de futuro.

Diante desse cenário, a pergunta que se impõe é inevitável: para que serve um currículo da Educação do Campo se não for para enfrentar o processo histórico de expropriação e silenciamento dos povos camponeses? Um currículo que não assume esse compromisso corre o risco de se tornar apenas mais um documento burocrático, legitimando a lógica do capital no espaço escolar e reforçando a invisibilização dos sujeitos do campo. Como nos lembra Mészáros (2008), em *Educação para além do capital*, a escola que não tensiona as estruturas do capital acabam funcionando como correia de transmissão da ordem dominante, cultivando alienação e conformismo. Por isso, o currículo elaborado em Varzedo precisa ir além da formalidade e assumir uma perspectiva histórico-crítica, que reconheça os sujeitos camponeses como protagonistas e fortaleça a educação como prática política de resistência. Inspirado na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, trata-se de compreender a educação não como domesticação, mas como processo emancipatório. No campo, essa escolha é ainda mais urgente, pois está em jogo a permanência digna dos trabalhadores e trabalhadoras em seus territórios e a construção de um futuro que não se curve diante do capital.

Quando indagados (as) sobre a viabilidade da implementação da Pedagogia da Alternância nas escolas do município, as respostas docentes revelam um quadro marcado pela diversidade de percepções, mas também por uma significativa fragilidade conceitual. Grande parte dos (as) professores (as) limitou-se a afirmar “não sei”, “não conheço” ou “não tenho condições de opinar”, o que explicita uma lacuna formativa grave: a ausência de conhecimento suficiente para avaliar uma proposta pedagógica diretamente vinculada à Educação do Campo. Esse dado reforça que, sem formação inicial e continuada que contemple os fundamentos da Alternância, dificilmente os docentes conseguirão vislumbrar sua potencialidade emancipatória.

Por outro lado, entre aqueles (as) que se posicionaram favoravelmente à proposta, nota-se um entendimento parcial, ainda centrado em aspectos instrumentais, como a maior

integração entre teoria e prática, a valorização do campo ou a necessidade de respeitar a diversidade cultural. Embora essas dimensões sejam relevantes, sua redução a elementos isolados desconsidera a essência da Alternância como projeto político-pedagógico voltado à formação integral, à organização comunitária e à resistência frente ao modelo escolar urbano-centrado (Caldart, 2004). Além disso, as falas que condicionam a viabilidade da Alternância a fatores externos, como investimentos em infraestrutura, formação docente ou reformulação coletiva da visão sobre o campo, revelam tanto a consciência das dificuldades concretas como a percepção de que sua efetivação demanda uma ação articulada entre escola, comunidade e poder público.

Houve também posicionamentos contrários, que justificam a inviabilidade da Alternância com base na diversidade do cultivo agrícola no município ou na permanência do imaginário de que o campo é espaço de atraso. Essas falas evidenciam a força da lógica produtivista e urbano-centrada que desqualifica o campo como espaço de vida e de futuro, reforçando a necessidade de que o currículo da Educação do Campo seja assumido como instrumento de enfrentamento a esse processo histórico de expropriação e silenciamento dos povos camponeses.

Assim, a análise das respostas docentes aponta para um duplo desafio em Varzedo: superar a fragilidade conceitual e política que atravessa o entendimento sobre a Pedagogia da Alternância e criar condições objetivas para que sua implementação não se reduza a experiências fragmentadas ou pontuais. Mais do que viabilidade técnica, está em jogo a disputa de projetos: ou a educação se limita à reprodução de uma lógica escolar distante da realidade camponesa, ou se afirma como prática emancipatória que reconhece os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria história.

Quando perguntados (as) sobre os principais desafios para aplicar a Pedagogia da Alternância na realidade de sua escola ou rede, as respostas docentes evidenciam novamente um quadro marcado pela ausência de familiaridade conceitual e pela limitação de análises mais aprofundadas. Das 21 respostas coletadas, a maior parte (85,7%) limitou-se a declarações como “não sei”, “não conheço” ou “não sei informar”, o que reforça a fragilidade formativa já apontada anteriormente: a falta de conhecimento acerca da Alternância inviabiliza a capacidade crítica dos (as) professores (as) em identificar obstáculos concretos para sua implementação. Tal cenário confirma que, sem a apropriação teórica e prática da proposta, dificilmente será possível transformá-la em horizonte pedagógico efetivo.

Entre aqueles(as) que apresentaram respostas mais elaboradas, destacam-se três conjuntos de desafios: (i) estruturais, como insuficiência de escolas do campo, precariedade

da infraestrutura, transporte escolar e alimentação; (ii) formativos, com a ênfase na necessidade de formação continuada específica sobre a Pedagogia da Alternância, tanto para docentes quanto para as comunidades; e (iii) político-pedagógicos, como a articulação entre escola e comunidade, a necessidade de repensar o currículo e a adequação do calendário escolar às dinâmicas produtivas locais. Esses apontamentos revelam que, embora exista consciência de obstáculos concretos, a compreensão docente ainda é parcial e fragmentada, sem a devida articulação com a dimensão histórica e política da Educação do Campo.

As dificuldades levantadas pelos (as) professores (as) não podem ser lidas apenas como entraves técnicos ou administrativos, mas como expressão da contradição entre a lógica escolar urbana e a realidade camponesa. A ausência de políticas públicas consistentes, somada ao distanciamento dos (as) docentes em relação à proposta, evidencia o quanto a implementação da Alternância em Varzedo ainda está longe de se constituir como prática emancipatória. Mais uma vez, o que está em disputa é o papel da escola no campo: se ela continuará a reproduzir uma lógica homogênea, centrada em currículos descolados da realidade do campo, ou se assumirá a tarefa de fortalecer o território, a identidade camponesa e a luta contra o processo histórico de expropriação e silenciamento dos povos do campo.

Quando questionados (as) sobre se a Secretaria Municipal de Educação deveria investir na formação de professores para atuar com a Pedagogia da Alternância, a grande maioria dos (as) docentes respondeu afirmativamente. Esse dado evidencia uma percepção recorrente de que a qualificação profissional é condição indispensável para a implementação da proposta no município de Varzedo. No entanto, as justificativas apresentadas revelam, em grande parte, compreensões ainda superficiais sobre os fundamentos da Alternância. Muitos (as) professores (as) destacaram apenas a necessidade de “melhorar o ensino”, “tornar as aulas mais interessantes” ou “aproximar teoria e prática”, reduzindo a proposta a aspectos metodológicos ou motivacionais.

Ainda assim, algumas respostas sinalizam elementos mais consistentes, como a articulação entre escola e família, o reconhecimento do campo como espaço de vivência e a valorização do protagonismo dos estudantes. Tais elementos, mesmo que de forma incipiente, dialogam com a dimensão político-pedagógica da Alternância, que busca superar a dicotomia entre educação escolar e vida comunitária, entre conhecimento científico e saberes locais. Por outro lado, um número expressivo de docentes respondeu “não sei” ou “não sei informar”, o que confirma novamente a fragilidade formativa já evidenciada em outras questões. Esse desconhecimento não pode ser atribuído apenas à falta de interesse individual, mas aponta

para a ausência de políticas públicas de formação docente contínua, voltadas especificamente para a Educação do Campo.

Portanto, a análise das respostas permite afirmar que existe, entre os (as) professores (as), um reconhecimento geral da importância da formação continuada, mas sem clareza suficiente sobre a radicalidade da proposta da Alternância. A gestão municipal, ao investir nesse processo, deve compreender que não se trata apenas de ofertar cursos pontuais ou capacitações técnicas, mas de construir uma política de formação fundamentada numa perspectiva histórico-crítica, que contribua para que os (as) educadores (as) se apropriem da Alternância enquanto projeto político-pedagógico de resistência e emancipação dos povos camponeses.

Ao serem indagados (as) se a Pedagogia da Alternância contribui para uma educação contextualizada e emancipatória no campo, as respostas docentes revelam novamente um cenário ambíguo: de um lado, predomina o desconhecimento, com expressões como “não sei”, “não conheço” ou “não sei informar”; de outro, entre aqueles (as) que se manifestaram positivamente, surgem justificativas que variam entre compreensões superficiais e percepções mais próximas da radicalidade da proposta.

A elevada quantidade de respostas em branco ou de desconhecimento demonstra, mais uma vez, a fragilidade da formação docente em Varzedo no que tange à Educação do Campo. Sem apropriação dos fundamentos da Alternância, os (as) professores (as) têm dificuldade em avaliar sua pertinência como proposta pedagógica e política. Esse dado reforça a necessidade de políticas consistentes de formação continuada, pois, como aponta Arroyo (2012), a Educação do Campo exige que os educadores se reconheçam como sujeitos políticos e se apropriem de metodologias que dialoguem com a vida concreta das comunidades camponesas.

Entre as respostas afirmativas, observa-se um grupo de docentes que associa a Alternância a aspectos importantes, ainda que de forma parcial, como a valorização da cultura local, a integração entre teoria e prática, o fortalecimento da autonomia e o respeito às raízes camponesas. Em algumas falas, surgem elementos mais densos, como a relação com as questões de classe e a valorização dos saberes locais, o que demonstra indícios de compreensão crítica. No entanto, em sua maioria, as justificativas permanecem no plano metodológico ou motivacional, reduzindo a Alternância a um recurso didático para “tornar as aulas mais interessantes” ou “aproximar a escola da realidade do campo”, sem a devida articulação com sua dimensão emancipatória.

Assim, a análise crítica das respostas indica que, embora exista entre os (as) docentes uma percepção de que a Alternância pode contribuir para uma educação contextualizada, sua compreensão como projeto emancipatório ainda não se encontra consolidada. Em grande medida, o entendimento docente não alcança a profundidade destacada por Caldart (2004), para quem a Alternância não é apenas uma metodologia, mas um projeto político de resistência que fortalece a identidade camponesa e enfrenta o processo histórico de expropriação e silenciamento dos povos do campo. Portanto, o desafio que se coloca em Varzedo é o de transformar a Alternância de um conceito pouco conhecido e fragmentado em prática pedagógica efetiva, capaz de romper com a lógica burocrática e urbano-centrada e de afirmar a escola do campo como espaço de emancipação.

A análise das respostas docentes evidencia um quadro marcado pelo desconhecimento, pela fragmentação conceitual e pela ausência de formação consistente sobre a Pedagogia da Alternância no município de Varzedo. A maioria dos (as) professores (as) afirmou não conhecer a proposta, não saber se ela é aplicada nas escolas locais e não conseguir identificar seus principais desafios, o que denuncia uma lacuna formativa grave. Entre aqueles (as) que reconheceram a relevância da Alternância, observa-se uma compreensão parcial, muitas vezes reduzida a práticas pontuais ou a instrumentos metodológicos, sem alcançar sua dimensão política e emancipatória. Ainda que se reconheça a importância de investimento da gestão municipal em processos de formação docente, tal reconhecimento permanece atrelado a visões superficiais sobre o papel transformador da Alternância.

Nesse cenário, constata-se que o currículo da Educação do Campo em Varzedo corre o risco de ser reduzido a um documento burocrático e descolado da realidade, quando deveria, ao contrário, constituir-se em ferramenta de enfrentamento ao processo histórico de expropriação e silenciamento dos povos camponeses. Como nos lembram Mészáros (2008) e Freire (1996), uma educação emancipatória exige romper com a lógica do capital e assumir a prática pedagógica como ato político de resistência. No campo, essa urgência se torna ainda mais radical: está em jogo a permanência digna dos trabalhadores e trabalhadoras em seus territórios e a construção de um futuro que não se curve diante do capital.

É preciso ressaltar que a implementação da Pedagogia da Alternância em municípios como Varzedo não pode ser comparada simplificada às práticas de Institutos Federais ou das Escolas Famílias Agrícolas, que contam com recursos mais robustos e clareza pedagógica consolidada. No entanto, a limitação orçamentária e o desconhecimento sobre a Alternância não podem servir de justificativa para a sua ausência; ao contrário, devem

impulsionar estratégias locais de adaptação e inovação. Para que essa proposta seja efetiva, Varzedo precisa se reconhecer como um município do campo, onde a agricultura familiar não é apenas atividade econômica, mas componente central da formação social e cultural. É urgente deslocar a visão da Alternância como gasto imediato para compreendê-la como investimento de longo prazo, cujos resultados se manifestam gradualmente, assim como plantar uma árvore e esperar que ela floresça e frutifique. Sem esse reconhecimento político e pedagógico, a Alternância corre o risco de ser reduzida a formalidade burocrática, esvaziada de seu potencial emancipatório, e o currículo do campo permanece desconectado da realidade e das necessidades dos trabalhadores rurais, perpetuando o ciclo de expropriação e marginalização histórica dos povos camponeses.

Após a aplicação dos questionários, que possibilitaram traçar um panorama mais amplo sobre o perfil e as percepções dos (as) docentes da rede municipal, avançamos para as entrevistas semiestruturadas. Enquanto os questionários ofereceram dados quantitativos e indicativos gerais sobre a participação, o engajamento e as tensões relacionadas ao currículo, as entrevistas tiveram como propósito aprofundar o olhar, trazendo à tona narrativas, interpretações e contradições que dificilmente emergiriam apenas em respostas padronizadas. Dessa forma, foi possível articular os dois instrumentos, de modo a cruzar impressões mais generalizáveis com experiências concretas, revelando tanto as lacunas quanto as potencialidades do processo de elaboração e implementação do Referencial Curricular Varzedense.

5.4 Tensionando o currículo: território e emancipação na concepção dos (as) técnicos (as) e gestores (as) da Secretaria Municipal de Educação

Além dos questionários, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores (as) escolares, representantes da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e integrantes da Comissão de Governança. Esse procedimento metodológico permitiu aprofundar a compreensão sobre os processos de escuta, mobilização e tomada de decisão que marcaram a elaboração do currículo municipal, bem como identificar percepções, críticas e expectativas em relação à sua implementação. As entrevistas, ao trazerem falas diretas dos sujeitos envolvidos, ampliaram a possibilidade de problematizar a distância entre o discurso institucional e as práticas cotidianas nas escolas, contribuindo para tensionar a análise desta pesquisa com base em vozes que vivenciam de forma concreta o currículo no município.

As entrevistas realizadas com membros da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, gestores escolares e docentes revelaram nuances importantes do processo de elaboração e implementação do currículo da Educação do Campo em Varzedo. Diferentemente dos questionários, que ofereceram respostas mais objetivas, as entrevistas possibilitaram acessar as contradições, os silêncios e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao processo investigado. Nesse ponto, torna-se evidente a distância entre os discursos oficiais, construídos nos gabinetes da gestão, e as falas daqueles (as) que vivem cotidianamente a labuta pedagógica no chão da escola. De um lado, emergem narrativas que enfatizam os avanços institucionais, a participação social e a adequação normativa do documento. De outro, surgem relatos que desvelam fragilidades, tensões e a sensação de que as práticas escolares nem sempre encontram respaldo efetivo nas diretrizes propostas pelo currículo.

Essa tensão entre o institucional e o vivido, entre o prescrito e o praticado, não deve ser entendida apenas como falha administrativa ou lacuna metodológica, mas como expressão das disputas políticas que atravessam a Educação do Campo. As entrevistas, portanto, não foram tomadas apenas como registros de opinião, mas como um campo de leitura crítica da realidade, permitindo problematizar até que ponto o currículo em Varzedo tem se constituído como instrumento de emancipação ou se permanece limitado a uma função tecnocrática e burocrática.

À luz da análise de discurso, compreendemos que os relatos dos (as) docentes e gestores (as) não podem ser interpretados como expressões individuais e isoladas, mas como produções de sentido situadas em determinadas condições históricas, políticas e sociais. Como nos lembra Orlandi (2015, p. 21), “o discurso é efeito de sentido entre interlocutores, efeito que não se constitui somente pela intenção do sujeito, mas pelas condições de produção que o determinam”. Assim, as falas colhidas nas entrevistas revelam mais do que percepções pessoais: expressam os embates entre um currículo prescrito por normativas institucionais — ancoradas na BNCC e no DCRB — e as práticas cotidianas da Educação do Campo, marcadas por precariedades e pela resistência de professores (as) e comunidades. Dessa forma, o discurso se configura como espaço privilegiado para identificar as tensões entre um currículo que pode se tornar tecnocrático e burocrático e a possibilidade de sua ressignificação como instrumento de emancipação e valorização dos sujeitos do campo.

Assim, as entrevistas foram aplicadas aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e aos gestores das unidades escolares do município. A equipe da Secretaria é composta por 16 profissionais, distribuídos em diversas funções e coordenações, incluindo a Coordenação de Educação do Campo; entretanto, apenas 5 técnicos aceitaram participar da

pesquisa. Entre os gestores — totalizando 7, um por unidade escolar — apenas duas gestoras se disponibilizaram a contribuir. As entrevistas ocorreram entre junho e agosto de 2025, conforme a disponibilidade de cada participante. Esses dados revelam que a participação foi restrita, indicando não apenas limitações logísticas, mas também um baixo nível de interesse e engajamento com a temática da Educação do Campo e com a reflexão crítica sobre currículo e emancipação. Tal cenário evidencia o desafio histórico de mobilizar profissionais da educação municipal para práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias, reforçando a necessidade de estratégias institucionais que promovam conscientização, formação continuada e valorização da educação do campo como instrumento de transformação social e territorial.

Não serão divulgados os nomes dos entrevistados, a fim de preservar o anonimato e o sigilo da pesquisa. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o direito de se retirarem da pesquisa a qualquer momento, caso assim desejassem. Para fins de identificação ao longo do estudo, cada participante receberá um código, como P1, P2, P3, e assim sucessivamente. O objetivo das entrevistas é compreender como se deu a elaboração do currículo, bem como a participação da população e o processo de chamada pública. As entrevistas foram organizadas em seis partes: (1) o processo de elaboração do currículo; (2) a participação e mobilização da comunidade; (3) as concepções pedagógicas e as tensões existentes; (4) a implementação do currículo; (5) a territorialidade camponesa; e (6) as considerações finais dos entrevistados. Essa estrutura permite não apenas mapear práticas e percepções, mas também tensionar as relações entre currículo, território e emancipação, evidenciando como escolhas pedagógicas e políticas refletem ou limitam o potencial transformador da Educação do Campo em Varzedo. Dessa forma, a análise das entrevistas contribui para compreender os obstáculos e as possibilidades de construção de um currículo que dialogue efetivamente com a realidade sociocultural e territorial dos povos camponeses.

A entrevista foi iniciada com o propósito de apreender o processo de elaboração do currículo, solicitando aos (às) participantes que descrevessem as etapas de sua construção. Buscou-se identificar os atores e instituições envolvidos, assim como compreender em que medida ocorreu o processo de escuta da comunidade e dos sujeitos do campo. Essa dimensão é central, uma vez que a Educação do Campo, por sua natureza política e pedagógica, pressupõe a participação ativa das comunidades camponesas na definição das práticas educativas. A análise desse aspecto possibilita problematizar se o currículo em questão se configurou como um instrumento coletivo de afirmação dos sujeitos do campo ou se se

restringiu a um documento tecnocrático, distante da realidade concreta e das lutas históricas desses povos.

É fundamental destacar que a elaboração deste documento ocorreu no auge da pandemia de COVID-19, quando os (as) professores (as) do município de Varzedo se encontravam em suas residências em razão do distanciamento social. Nesse contexto, o acesso à internet no município, ainda bastante limitado e desigual, configurou-se como um obstáculo relevante à ampla participação docente e comunitária. Tal limitação não pode ser compreendida apenas como uma questão técnica, mas como a expressão de um processo histórico de exclusão digital e social que marca os territórios do campo. À luz de Milton Santos (1996), podemos compreender essa dinâmica como a tensão entre o território normado — no qual a elaboração curricular obedece a diretrizes formais e tecnológicas distantes da realidade local — e o território usado, que revela as condições concretas de vida, trabalho e comunicação dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, a desigualdade de acesso às tecnologias em Varzedo reforça o risco de que o currículo, em vez de se constituir como espaço de diálogo e reconhecimento das vozes do campo, reproduza silenciamentos historicamente enraizados na estrutura educacional e social brasileira.

Os relatos a seguir evidenciam as percepções dos (as) entrevistados (as) em relação ao processo de elaboração do documento curricular, revelando experiências, desafios e limitações observadas durante sua construção.

A elaboração do documento aconteceu em parceria com a UNDIME e com os municípios do Estado da Bahia. Em Varzedo, organizamos Grupos de Trabalho (GEAS¹²) por área de conhecimento — Linguagens, Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso — e também por modalidade de ensino — Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos. Eu participei ativamente desse processo e lembro que convocamos os (as) docentes e toda a comunidade para contribuir. Essa chamada foi feita de forma ampla, utilizando WhatsApp, Instagram, a Rádio Comunitária e as redes sociais da Prefeitura de Varzedo e da Secretaria Municipal de Educação. (Participante da pesquisa 01)

Eu participei da coordenação das diretrizes do grupo de Ciências Humanas. No início, alguns professores se engajaram, acompanhando as lives da UNDIME e participando de debates no grupo do WhatsApp. No entanto, à medida que avançamos no processo de elaboração do documento, a participação foi se tornando

¹² Os GEAS – Grupos de Estudos e Aprendizagem – foram instituídos com o propósito de elaborar o currículo municipal, estruturando-se tanto por área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) quanto por modalidade de ensino (Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos) (Varzedo, 2020). Embora concebidos como espaços de debate coletivo e de construção participativa, tais grupos evidenciam as contradições entre a proposta democrática de elaboração curricular e os limites reais de participação e engajamento dos sujeitos. A organização em GEAS buscava garantir representatividade, mas, na prática, revelou desafios relacionados à mobilização, à continuidade das discussões e à efetiva incorporação das vozes historicamente silenciadas, especialmente das comunidades do campo e dos povos tradicionais.

cada vez mais reduzida. Contamos, de fato, com pouco menos de cinco professores de um total de dezoito que compunham o grupo. As justificativas apresentadas giravam em torno do acesso limitado à internet, mas, sinceramente, não acredito que esse tenha sido o verdadeiro motivo. Minha percepção é de que houve, sobretudo, uma falta de dedicação ao processo de construção do documento. (Participante da pesquisa 02)

No GT de Educação do Campo, meu grupo começou com 25 participantes, incluindo professores, Agentes de Saúde, gestores e representantes dos sindicatos dos trabalhadores rurais e dos professores. Convidamos também as Associações de Moradores das comunidades, mas não tivemos participação delas. Seguimos as lives e as orientações da UNDIME para conduzir as discussões e a elaboração do documento. No momento efetivo de construção, porém, contamos com pouquíssimas mãos — pouco menos de seis pessoas ou talvez ainda menos. Percebi que a participação é difícil; acredito que é necessária maior conscientização, pois muitos ainda não compreendem plenamente a importância de se engajar nesses processos. (Participante da pesquisa 03)

A análise dos relatos dos participantes evidencia de forma clara que, embora houvesse uma tentativa de ampla mobilização para a elaboração do currículo em Varzedo, a participação efetiva de docentes, gestores e membros da comunidade foi significativamente reduzida. Nos Grupos de Estudos e Aprendizagem (GEAS) de Ciências Humanas e Educação do Campo, observou-se que, apesar do engajamento inicial em lives e debates virtuais, apenas uma parcela mínima dos participantes se manteve ativa durante o processo de construção do documento. Além disso, convites dirigidos a associações comunitárias e sindicatos não resultaram em adesão, demonstrando que o simples acesso à informação ou à convocação formal não é suficiente para garantir participação efetiva.

Nesse contexto, a reduzida participação nos processos de elaboração do currículo não pode ser interpretada apenas como falta de interesse ou desmobilização da comunidade. À luz da análise de discurso, compreendemos que “o discurso não é a língua, mas a língua em movimento, enquanto prática de significação. Ele é sempre efeito de sentidos produzidos no jogo das relações de forças entre sujeitos e entre classes sociais” (Orlandi, 2015, p. 17). Assim, os silêncios, as ausências e as presenças parciais nos GEAS e nos espaços convocados pelo poder público revelam muito mais do que questões operacionais: expressam as desigualdades históricas de acesso, os limites da participação social em contextos marcados por relações assimétricas de poder e as condições materiais e simbólicas que determinam quem pode falar, ser ouvido e intervir de forma legítima na construção das políticas educacionais. Ao mesmo tempo, esses silêncios também podem ser lidos como forma de resistência, indicando que a comunidade, ao não aderir plenamente, questiona um processo de elaboração curricular que, embora discursivamente democrático, manteve fortes traços de centralização e controle institucional.

Esses elementos apontam para um problema estrutural e histórico: a participação social em processos educacionais ainda é limitada no contexto do campo, em grande medida em função de desigualdades sociais, digitais e culturais. O acesso precário à internet e a limitação de infraestrutura, embora reais, não explicam totalmente a baixa adesão. Os relatos sugerem que há também uma falta de conscientização sobre a importância política e pedagógica de participar da construção do currículo, revelando um desafio que ultrapassa a esfera individual e se conecta com a ação do poder público.

Nesse sentido, cabe ao poder público exercer um papel ativo e estratégico na motivação e incentivo à participação dos diversos sujeitos envolvidos. A responsabilidade da gestão municipal e das secretarias de educação não se limita à convocação formal ou à disponibilização de tecnologias; é também uma obrigação política criar condições reais de engajamento, por meio de formação continuada, acompanhamento próximo, estímulo ao diálogo comunitário e valorização do protagonismo de professores, estudantes e demais atores sociais. Sem essa atuação intencional do Estado, os processos de elaboração curricular correm o risco de reproduzir a lógica burocrática e homogênea das políticas educacionais hegemônicas, mantendo os sujeitos do campo à margem das decisões que impactam diretamente sua educação e seu território.

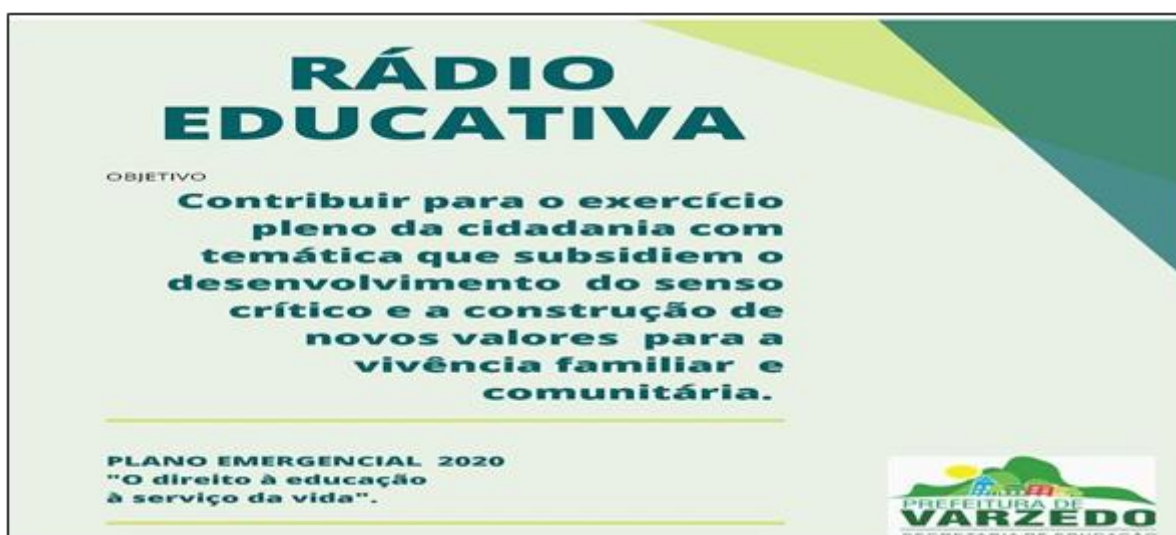
Assim, os relatos apontam que a construção de um currículo verdadeiramente contextualizado e emancipatório exige mais do que métodos participativos formais: demanda compromisso político, investimentos estruturais e estratégias de conscientização que tornem a participação uma prática possível e significativa. Essa análise reforça a necessidade de políticas públicas que integrem participação social, territorialidade e formação docente, assegurando que o currículo se constitua como instrumento de reconhecimento, valorização e fortalecimento dos sujeitos do campo, em consonância com os princípios da Educação do Campo defendidos por Arroyo e Caldart.

Com base nos relatos dos (as) participantes sobre a elaboração do currículo em Varzedo, observo que, embora tenha havido esforço de mobilização e inclusão de diferentes sujeitos, a participação efetiva foi limitada e, em muitos casos, superficial. Professores, gestores e membros da comunidade foram convocados, mas muitos se mantiveram ausentes ou sem compreender plenamente os objetivos do processo. Essa situação pode ser interpretada à luz de Mészáros (2008), que, em Educação para além do capital, argumenta que a educação emancipa apenas quando rompe com a lógica do capital e desenvolve nos sujeitos consciência crítica sobre sua realidade social; no caso de Varzedo, a participação sem qualificação evidencia que, apesar da presença formal, não se efetiva a formação de sujeitos críticos

capazes de intervir no contexto. Gadotti (2024), em *A Educação contra a Educação*, reforça que processos educativos que não envolvem a apropriação crítica dos sujeitos tendem a reproduzir a lógica hegemônica e burocrática da escola, neutralizando sua potencialidade transformadora. Assim, com base nos relatos, conclui-se que, embora haja participação dos sujeitos, esta ocorre de forma limitada e sem qualificação, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam formação, orientação e conscientização, para que a participação se torne efetivamente emancipatória. Contudo, para que tais políticas existam, é preciso haver projeto de sociedade que requeira sujeitos autônomos e emancipados na relatividade inerente à dinâmica de disputa e cooperação inerente ao tecido social.

A imagem a seguir corresponde a uma das primeiras postagens da Secretaria Municipal de Educação de Varzedo, disponível no Instagram — a rede social mais utilizada pelo órgão — e que também foi divulgada pela Rádio Comunitária da cidade, com o objetivo de convocar a população. Nesta postagem, datada de 15 de maio de 2020, aparecem o gestor municipal da época e uma psicóloga atrelados à imagem, abordando questões relacionadas ao isolamento social. No conteúdo divulgado, destacam-se elementos pertinentes à descrição do Plano Emergencial, elaborado em resposta às demandas específicas daquele período, motivadas pela pandemia de COVID-19, sendo o caráter “emergencial” uma indicação da excepcionalidade do contexto.

Figura 03: Convocação para a elaboração do documento



Fonte: Dados da pesquisa, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CANbQBxBuFt/> (Instagram da Secretaria Municipal de Educação de Varzedo). Acesso em: 25/08/2025.

Na postagem do dia 02 de maio de 2020, referente à convocação da comunidade, a imagem utilizada apresenta uma planta sendo regada, acompanhada da frase: “o direito à

educação”, correspondendo à imagem 02, que convoca os sujeitos para a elaboração do Plano Emergencial. O teor do convite destaca a relevância daquele momento, buscando sensibilizar a população para a participação no processo. A escolha da imagem e do texto não é neutra: simbolicamente, a planta regada remete ao crescimento, ao cuidado e ao potencial de desenvolvimento, reforçando a ideia de que a educação é um direito que precisa ser cultivado de forma coletiva.

À luz da análise de discurso, como aponta Orlandi (2015), o sentido das palavras e das imagens não é fixo, mas se produz nas relações entre interlocutores e nas condições sociais de sua produção. Nesse sentido, a postagem funciona como um efeito de sentido: ela projeta a ideia de participação e engajamento, mas também evidencia os limites concretos dessa participação, considerando desigualdades históricas de acesso e poder. Sob a perspectiva de Bourdieu (1983), tais elementos simbólicos refletem relações de poder, em que o capital cultural e social determina quem consegue se apropriar dos processos e influenciar efetivamente as decisões. Por outro lado, em diálogo com Paulo Freire (1996), a postagem pode ser interpretada como oportunidade de emancipação, caso os sujeitos do campo consigam apropriar-se das iniciativas, fortalecendo sua consciência crítica e capacidade de intervenção no território. Dessa forma, a análise crítica da postagem evidencia que, mesmo em gestos aparentemente pedagógicos ou simbólicos, coexistem mecanismos de controle e potenciais de empoderamento, dependendo das condições políticas, sociais e materiais que estruturam a participação dos sujeitos da comunidade.

Figura 04: Convocação para a elaboração do documento



Fonte: Dados da pesquisa, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CANbQBxBuFt/> (Instagram da Secretaria Municipal de Educação de Varzedo). Acesso em: 25/08/2025.

Em meio à suspensão das atividades escolares em nosso município, em virtude dos Decretos do Executivo Municipal nº 28 e 31/2020 em decorrência da pandemia de coronavírus, nos sentimos convocados/provocados/instigados a (re)pensar o planejamento estratégico da gestão da educação que também implica em redirecionamentos na gestão escolar em suas diversas dimensões. (Re)pensar, sobretudo, pela causa que nos move, que é a nossa razão de existir enquanto instituição – assegurar o direito à educação.

É nesse sentido que apresentamos a proposta de um plano emergencial com frentes de trabalho diversas, para públicos diversos, respeitando as singularidades e potencialidades do contexto local. Um plano emergencial que busca tencionar um novo olhar para o papel social da escola na prática – desenvolvimento pleno dos sujeitos, o que implica agregar a educação formal e não formal.

Acreditamos ainda, que essa experiência nova, buscando responder a esse novo contexto, possa contribuir quiçá, para a educação escolar se comprometer com a ousadia de um novo projeto pedagógico de sociedade que visualizasse o entorno na sua ação educativa e o entenda como parte da escola e vice-versa. A escola precisa ir ao encontro da comunidade, dos educadores dessa comunidade e dos espaços de aprendizagem extramuros, devendo propor o diálogo (Secretaria Municipal de Educação de Varzedo, 2025, disponível no Instagram: https://www.instagram.com/p/B_r8NpUhUSS/).

A escolha da metáfora da planta sendo regada vinculada ao “direito à educação” revela, por um lado, uma tentativa simbólica de associar o processo de elaboração curricular à ideia de crescimento, cuidado e esperança em meio ao cenário crítico da pandemia. Contudo, ao mesmo tempo, evidencia certa superficialidade no enfrentamento dos desafios concretos da participação social. O ato de “regar” sugere um gesto de estímulo, mas não garante que haja solo fértil para que a semente da participação floresça. Em outras palavras, ainda que a imagem comunique positividade, ela não assegura condições reais de envolvimento crítico e qualificado da população, especialmente em um contexto de desigualdade no acesso à internet e de ausência de estratégias consistentes de mobilização. Assim, a metáfora acaba por reforçar uma dimensão estética do discurso, mas não responde à necessidade de um compromisso efetivo do poder público em criar mecanismos de participação que transcendam a convocação simbólica e garantam a escuta ativa dos sujeitos do campo.

É preciso considerar que a Constituição Federal de 1988, ao assegurar em seu artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, já estabelece o princípio da participação social como eixo fundamental da gestão democrática do ensino público. Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especialmente no artigo 14, ao indicar a gestão democrática como direcionamento para as instituições escolares e para os sistemas de ensino. Nesse mesmo horizonte, os Planos de Educação — em suas escalas nacional, estadual e municipal — reafirmam a obrigatoriedade de criar instrumentos concretos de participação popular e controle social na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais.

No contexto do município de Varzedo, entretanto, o processo de elaboração do currículo da Educação do Campo evidencia uma dissonância entre esses marcos legais e a prática concreta, marcada por convocações simbólicas e escuta limitada da comunidade. Essa lacuna não apenas representa um déficit de mobilização do poder público, mas também restringe o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos camponeses, que deveriam ser parte central na definição das políticas e práticas educativas voltadas para seus territórios. Garantir a participação qualificada desses sujeitos não é apenas uma exigência legal, mas também um imperativo histórico da Educação do Campo, que busca formar cidadãos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de intervir na construção de uma educação contextualizada e emancipatória.

As informações e imagens apresentadas nesta seção foram retiradas das redes sociais da Secretaria Municipal de Educação de Varzedo. Embora reconheçamos que as redes sociais não constituem o principal instrumento de divulgação dos atos da gestão — função que, formalmente, é desempenhada pelo portal de Transparência disponível no site da Prefeitura —, durante o período da pandemia de COVID-19, convocações e chamadas à população foram realizadas pelo Instagram, sob a justificativa de ser o mecanismo mais próximo e acessível à comunidade.

De fato, trata-se de um instrumento importante de comunicação; contudo, o que se coloca para debate é a qualificação dessa participação e escuta. Estar presente nas redes sociais não garante, por si só, que a população participe de forma efetiva, crítica e informada. É preciso questionar em que medida essas mídias influenciaram a tomada de decisão e a participação qualificada dos sujeitos envolvidos na elaboração do documento curricular. A simples exposição a postagens e convocações digitais não substitui estratégias estruturadas de formação e engajamento, essenciais para que a participação se configure como prática efetivamente emancipatória e capaz de legitimar o processo de construção do currículo da rede municipal.

O próximo passo desta análise consiste em aprofundar a discussão com os (as) entrevistados (as) sobre os processos de participação e mobilização na elaboração do currículo. Investigamos especificamente o grau de envolvimento dos agricultores, estudantes, pais, professores, profissionais não docentes da educação e lideranças das associações de moradores, buscando compreender como esses sujeitos foram chamados a participar e de que forma efetivamente se engajaram. Também analisamos as estratégias adotadas para promover a mobilização, considerando o entendimento da territorialidade varzedense, bem como os principais desafios enfrentados pela gestão pública na garantia da participação qualificada.

A reflexão crítica a partir desses relatos evidencia que a simples convocação não assegura engajamento efetivo; é necessário que o poder público atue de forma estruturada e contínua, oferecendo formação, orientação e incentivo para que os sujeitos compreendam a importância de sua participação e possam intervir ativamente na construção do currículo. No contexto da Educação do Campo, essa participação qualificada é imprescindível, pois permite que o currículo reflita a realidade concreta dos territórios rurais, valorize os saberes locais e contribua para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na transformação social e educativa. O diálogo que se segue, portanto, busca problematizar as tensões entre presença formal e participação efetiva, bem como evidenciar a responsabilidade do Estado em garantir que a mobilização não se limite a gestos simbólicos, mas se constitua em prática emancipatória. Assim, eles (as) afirmam que:

A gente usou como estratégia a convocação por carro de som e também chamadas pelas redes sociais. Queríamos muito fazer reuniões presenciais, mas não deu por causa do distanciamento social. Então, nós, gestores e coordenadores, íamos entrando em contato com os professores e com toda a equipe da escola para combinar os dias e a forma de participação. (Participante da pesquisa 07)

Olha, a participação das associações de moradores, do sindicato dos trabalhadores rurais, dos pais e dos alunos ficou bem comprometida, a gente praticamente não teve. Fora do contexto da educação, a gente só contou com os Agentes Comunitários de Saúde, mas mesmo assim foi uma participação bem tímida, poucos apareceram e nem chegaram a ajudar na escrita do documento. (Participante da pesquisa 05)

Eu, como coordenador do GT de Educação, percebi o tamanho do desafio. Tentei várias vezes mobilizar a participação, mas o nosso município tem um agravante sério em relação ao acesso à internet. No campo, não temos cobertura suficiente, o sinal das operadoras não chega em todas as comunidades e distritos. No distrito a situação é ainda pior, e muitas famílias não queriam gastar os dados móveis para participar das lives e encontros. Eu até entendo, porque às vezes esses moradores precisam dos dados para algo mais urgente. (Participante 03)

Os relatos evidenciam de forma contundente os múltiplos desafios que atravessam a participação dos sujeitos no processo de elaboração do currículo da Educação do Campo em Varzedo. Em primeiro lugar, nota-se que, embora, segundo a equipe técnica, tenham sido adotadas estratégias de mobilização como o uso de carro de som, redes sociais e contato direto com professores, as limitações impostas pelo contexto da pandemia e pela ausência de infraestrutura tecnológica — especialmente o acesso precário à internet nas comunidades rurais — restringiram fortemente a efetividade dessas iniciativas. Tal condição, como ressalta o Participante 03, não se resume apenas a uma barreira técnica, mas também econômica, já que muitas famílias priorizam o uso dos dados móveis para necessidades mais urgentes, o que revela a desigualdade de condições de participação política e pedagógica.

Em segundo lugar, os relatos apontam para a ausência ou baixa presença de atores sociais fundamentais, como associações de moradores, sindicatos de trabalhadores rurais, pais e estudantes. A fala do Participante 05 evidencia que, fora do ambiente estritamente escolar, a mobilização praticamente não se efetivou, com exceção de uma tímida contribuição dos agentes comunitários de saúde, que não chegaram a influenciar na escrita do documento. Isso revela uma fragilidade histórica: a dificuldade de integrar diferentes segmentos sociais na construção coletiva da política educacional, o que compromete a legitimidade e o caráter democrático do currículo.

Neste contexto, ao colocar em evidência o esforço de gestores e coordenadores em mobilizar sem conseguir garantir ampla adesão (Participante 07), esses relatos revelam que a baixa participação não decorre apenas da falta de interesse individual, mas de um conjunto de fatores estruturais, sociais e institucionais que limitam a inserção efetiva dos sujeitos. Tal cenário tensiona a própria noção de currículo enquanto instrumento emancipatório, pois, ao excluir ou reduzir a participação dos camponeses e de suas organizações representativas, corre-se o risco de reproduzir práticas verticalizadas e burocráticas, distantes da realidade do território. Assim, os relatos sinalizam que a democratização da elaboração curricular exige mais do que convites formais ou mobilizações pontuais: demanda investimento em infraestrutura, fortalecimento das organizações sociais do campo e reconhecimento da participação como princípio constitutivo da Educação do Campo, e não como mera formalidade.

Enquanto pesquisador, não posso deixar de observar que a fragilidade da participação também está diretamente ligada ao tipo de qualificação técnica das equipes gestoras, realidade não exclusiva de Varzedo, mas comum a muitos municípios do entorno. Essa constatação não desmerece os profissionais existentes, mas denuncia a ausência de investimento público em formação continuada, acesso a congressos e espaços de debate em diferentes níveis. Há que se considerar que qualificação para gestão e mobilização social são especificidades e não essencialidade da formação pedagógica ou de qualquer outra formação, sendo também necessário considerar o perfil vocacional do profissional na atribuição de funções que extrapolam a essencialidade da formação. Uma equipe técnica despreparada para as tarefas específicas a que é convocada compromete, no caso em questão, não apenas a mobilização da comunidade, mas também a legitimidade do próprio processo de construção curricular. Afinal, como conduzir um documento que deveria ser emancipatório se aqueles que o elaboram não possuem condições políticas e pedagógicas para questionar sua própria validade? É papel das equipes técnicas não apenas organizar reuniões, mas interrogar: para

quem e para que esse documento está sendo elaborado? Que sentido tem um currículo que silencia os sujeitos do campo, ignorando os princípios democráticos inscritos nos Planos de Educação e na Constituição de 1988? Produzir um currículo sem a participação dos protagonistas do processo é, na prática, reafirmar a lógica de exclusão histórica que a Educação do Campo pretende combater. Avançar com uma política curricular descolada da realidade e sem ouvir os sujeitos de direito não apenas enfraquece o documento, mas o torna contraditório em relação aos princípios que afirma defender, esvaziando sua função social e reduzindo-o a uma mera formalidade burocrática.

É importante salientar que, a partir da minha observação como pesquisador, é possível afirmar que uma equipe técnica qualificada exerce papel decisivo na construção de um currículo que dialogue com a realidade do município e garanta a participação efetiva dos sujeitos de direito. Por outro lado, a melhoria de indicadores como IDEB, SAEB e avaliações internas não deve ser entendida apenas como consequência de números ascendentes, mas como reflexo de práticas pedagógicas contextualizadas, participativas e comprometidas com a emancipação dos estudantes. Uma equipe técnica preparada vai além do domínio de normas e instrumentos avaliativos: compreende a dimensão política da educação, mobiliza a comunidade e assegura que o currículo não se reduza a um conjunto de procedimentos burocráticos, mas se constitua como instrumento de transformação social e territorial. Ademais, essa articulação entre qualificação técnica, participação social e implementação efetiva do currículo demonstra que investir na formação das equipes não é apenas uma estratégia de gestão ou de eficiência, mas uma medida política que fortalece a educação enquanto direito, potencializa recursos públicos e sustenta o avanço contínuo da educação municipal, promovendo equidade, justiça social e consolidação da cidadania no campo.

Seguiremos com as entrevistas para compreender como o município, em seu processo de elaboração curricular, abordou as tensões e concepções pedagógicas que atravessam a Educação do Campo. Nesse sentido, questionamos quais concepções orientaram a construção do currículo, se há especificidades voltadas para a educação do campo e como essas escolhas dialogam — ou se opõem — às abordagens tecnocráticas e às perspectivas histórico-críticas. O objetivo é ir além da descrição formal do documento, investigando de que maneira a equipe técnica reconhece, enfrenta ou negligencia os gargalos desse processo, incluindo as limitações institucionais, a baixa participação social e a insuficiente formação técnica. A análise crítica desses elementos permite evidenciar se o currículo elaborado cumpre seu papel emancipatório ou se corre o risco de se reduzir a um conjunto de normas e procedimentos descolados da realidade e das necessidades dos sujeitos do campo,

comprometendo sua função política e social. O debate, portanto, não se restringe às escolhas metodológicas, mas se estende à capacidade da gestão municipal de efetivar uma educação contextualizada, participativa e transformadora.

Vou tentar lembrar, mas já aviso que minha memória não anda muito boa. Eu participei da coordenação da elaboração do documento, só que depois que ele foi homologado, acabei não mexendo mais com ele. O que posso dizer é que a concepção pedagógica do município se aproxima muito mais da concepção histórico-crítica, baseada nos estudos de Sidney Macedo sobre atos curriculares. Também leva em conta a pedagogia da alternância, inspirada em Paulo Freire. Nas lives, a orientação era de que os municípios pensassem a sua própria proposta, buscando aproximar as concepções da realidade local. (Participante da pesquisa 04)

Acho que a gente deveria ter pensado melhor sobre qual concepção pedagógica realmente se aproxima da nossa realidade. O que eu lembro é que as orientações da UNDIME, na hora de elaborar o documento, eram todas baseadas nos atos de currículo do Sidney Macedo. Todas as lives seguiam essa linha, e o próprio Sidney participava de cada encontro, principalmente nas discussões sobre avaliação e concepções. É isso que consigo recordar agora. Sobre a Pedagogia da Alternância, quase não falamos, foi discutido muito pouco... acho que o tempo acabou sendo curto pra tanta coisa. E sobre as abordagens tecnocráticas e as perspectivas histórico-críticas, penso que a gente até deseja chegar numa concepção crítica, mas o caminho é longo e estamos nessa luta. Só que também é importante dizer: compreender isso tudo é muito complexo. Bom, é o que eu tenho de informação no momento. (Participante da pesquisa 06)

As falas dos (as) participantes revelam uma tensão latente entre a intenção de construir um currículo com base em concepções críticas e a prática marcada por orientações externas e pela limitação do processo formativo. De um lado, percebe-se o reconhecimento da importância da pedagogia histórico-crítica e até mesmo de Paulo Freire como referência teórica; de outro, a centralidade de nomes como Sidney Macedo (2010) e a ênfase nos “atos de currículo¹³” mostram como a elaboração foi, em grande medida, conduzida a partir de referenciais tecnocráticos, mediados por *lives* e orientações padronizadas.

Os atos de currículo discutidos por Macedo (2010) aparecem no documento, especialmente na seção dedicada à avaliação, em diálogo com outros referenciais teóricos, como Luckesi (2005) e Hoffmann (2009). Nessa perspectiva, o texto enfatiza a importância de uma avaliação contextualizada, que considere a realidade concreta dos (as) educandos (as). Assim, observa-se no documento que...

Pensar uma política de “currículo-formação” sob a perspectiva do desenvolvimento integral dos sujeitos, nos impulsiona a ampliar o olhar sobre a avaliação, uma vez que a verificação apenas do aspecto cognitivo, com um único instrumento ao final

¹³ Segundo Macedo (2010) a aprendizagem é um dos fatores essenciais da formação, mas a formação não se reduz ao processo de aprendizagem simplesmente, e, para ser qualificada, a aprendizagem deverá entrar no mérito do que seja formativo, valor a ser (in)tensamente discutido pela pluralidade dos interesses socioculturais. A avaliação como um ato de currículo não pode se configurar perdendo de vista as especificidades dos sujeitos, os sujeitos em formação e suas mediações, nem tão pouco pode perder de vista as transversalidades fundantes e ampliadas da política de currículo (Varzedo, 2020, p.50).

de um processo, não contribui para identificar os avanços e necessidades de aprendizagem que envolvem os âmbitos do saber conhecimento, do saber em uso e do saber ser, na diversidade que compõe o ambiente escolar e a singularidade que é própria de cada estudante. Isso nos desafia a (re)pensar o ato de avaliar no sentido de um olhar formativo ao longo do processo, utilizando estratégias e instrumentos diversificados que permitam identificar o ponto de partida e onde se quer chegar, intervindo ao longo do processo.

O Referencial Curricular Varzedense se aproxima dos dispositivos legais LDB24 e PME em estratégias de suas metas estruturantes, quando estes apontam que sejam observados os critérios da avaliação contínua e cumulativa da atuação do educando, com prioridade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Essa aproximação contribui na compreensão da avaliação contínua, cujo termo remete a uma ação não fragmentada, sem interrupções que ocorre ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, e cumulativa, enquanto processo gradativo de aprendizagem servindo de “ponte” para novas aprendizagens (Varzedo, 2020, p.48).

A citação do RCV (2020, p.48) demonstra alinhamento com os dispositivos legais, como a LDB e o PME, ao afirmar a necessidade de uma avaliação contínua e cumulativa, priorizando aspectos qualitativos sobre os quantitativos e valorizando o percurso do estudante ao longo do processo em detrimento de provas finais. No plano discursivo, essa formulação aproxima-se das concepções defendidas por Macedo, Luckesi e Hoffmann, que concebem a avaliação como prática formativa e emancipatória, vinculada à ideia de currículo-formação voltado ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Todavia, é justamente nesse ponto que emerge a provocação necessária: até que ponto essa concepção anunciada pelo documento se efetiva no cotidiano das escolas de Varzedo? Ou permanece restrita a um enunciado normativo, distante da realidade concreta marcada por uma cultura classificatória, pela centralidade das notas e pelo uso de instrumentos padronizados e finais? A contradição entre o que o currículo prescreve e o que efetivamente se realiza no chão da escola revela que a avaliação, em vez de servir como ponte para novas aprendizagens, muitas vezes ainda funciona como mecanismo de exclusão e reprodução das desigualdades. Nesse sentido, o discurso do RCV abre brechas importantes para um horizonte formativo, mas cabe indagar se tais brechas têm sido suficientemente exploradas pelos sujeitos da prática pedagógica, especialmente no contexto da Educação do Campo, onde os desafios de reconhecimento da diversidade e da singularidade dos estudantes são ainda mais complexos.

Essa situação evidencia dois aspectos fundamentais: primeiro, a fragilidade do espaço de autonomia dos municípios para pensar um currículo a partir de suas realidades, já que o processo se ancorou mais em prescrições externas do que no diálogo com os sujeitos do campo. Segundo a dificuldade concreta de aprofundar debates centrais, como a Pedagogia da Alternância, que acabou ocupando um espaço periférico, apesar de sua relevância para a Educação do Campo. As falas também deixam transparecer um sentimento de incompletude:

havia o desejo de avançar para uma concepção crítica, mas o tempo curto, a complexidade do debate e até a sobrecarga do processo impediram que essa intencionalidade se materializasse. Em última instância, isso revela o risco de um currículo nascer mais como um produto formal, alinhado a exigências burocráticas e externas, do que como fruto de um processo dialógico, situado e emancipador.

Dando continuidade às entrevistas, voltaremos nossa atenção para a implementação do currículo, buscando compreender em que medida as ações previstas vêm, de fato, sendo concretizadas nas escolas. Importa observar o grau de envolvimento dos (as) professores (as) nesse processo, analisando se sua participação tem sido ativa e crítica ou se se restringe a um cumprimento burocrático das orientações. Do mesmo modo, interrogamos quais políticas de formação continuada têm sido efetivamente garantidas, em especial aquelas direcionadas para a Educação do Campo, pois sem elas o currículo dificilmente se enraíza na prática pedagógica. Entretanto, não se trata apenas de vontade política local ou de engajamento docente. A implementação de um currículo está diretamente atravessada por desafios estruturais: financiamento insuficiente, ausência de políticas públicas consistentes e desigualdades históricas que marcam o campo. Um currículo pode até ser produzido com boa intenção, mas se não houver condições concretas — como infraestrutura adequada, recursos orçamentários, formação continuada crítica e valorização do trabalho docente — ele permanece como um documento inerte, esvaziado de sua função emancipatória.

Olha, sobre a implementação do currículo a gente até tem algumas ações acontecendo. Por exemplo, tem as hortas e também os passeios no entorno das escolas pra observar a questão da degradação ambiental. Um exemplo mesmo é na Escola Amélia Henrique dos Reis, lá em São Roque dos Macacos. Os professores, dentro do que conseguem, têm se envolvido nessas atividades. Sobre a formação continuada, antes era bem escassa, quase não tinha nada. Mas agora já contamos com uma coordenação específica para a Educação que vem realizando formações com os (as) docentes, o que já é um avanço. (Participante 02)

Então, eu vejo que nas escolas do campo as ações acontecem sim. A gente tem o caso da Escola Osvaldo Campo, lá no Tabuleiro do Castro, da Escola Santa Bárbara, no Braga, e também da Escola Amélia Henrique dos Reis, em São Roque dos Macacos. Aqui na sede até tem algumas ações, mas não são tão intensas, até porque são poucos alunos do campo que estudam na cidade. Já na Escola Monsenhor Gilberto, por exemplo, a única escola dos Anos Finais, eu não vejo ações nessa perspectiva do campo, talvez porque não tenha espaço físico pra isso. Mas, de toda forma, nessas escolas que citei, ainda que de maneira tímida, eu percebo o envolvimento dos (as) docentes. E graças a Deus que, a partir desse ano, a gente passou a contar com uma coordenação de Educação do Campo, que tem feito formações constantes com os (as) coordenadores(as), e esses acabam repassando pros seus docentes. (Participante 01)

A fala revela, de um lado, um reconhecimento das iniciativas realizadas pelas escolas do campo, que mesmo de forma tímida têm buscado desenvolver ações vinculadas à realidade camponesa. Isso evidencia o esforço dos (as) docentes em inserir práticas pedagógicas que dialoguem com o território, apesar das limitações estruturais. Ao citar exemplos concretos de escolas e localidades, os participantes reforçam que essas práticas existem e estão enraizadas em experiências reais, o que lhes confere legitimidade. Por outro lado, o relato também escancara contradições. Enquanto algumas escolas do campo conseguem realizar ações, ainda que com dificuldades, as escolas da sede apresentam menor intensidade e, em alguns casos, como no Colégio Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio, praticamente não incorporam a perspectiva do campo, seja por falta de espaço físico ou por ausência de prioridade política. Isso denuncia uma desigualdade na implementação das práticas educativas, sugerindo que a valorização da Educação do Campo ainda não é homogênea no município.

Outro ponto importante é a menção à criação recente da coordenação de Educação do Campo. O agradecimento do entrevistado (“graças a Deus”) mostra como a ausência dessa instância foi sentida ao longo do tempo e como sua criação surge como esperança para consolidar formações e fortalecer práticas. Entretanto, se de um lado isso aponta para um avanço institucional, por outro revela o quanto a Educação do Campo esteve invisibilizada anteriormente, dependendo da boa vontade e do esforço individual de professores (as) e coordenadores (as). Portanto, a análise dos depoimentos evidencia que as ações desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo estão presentes, mas ainda de forma pontual e frágil, carecendo de políticas estruturais, de continuidade e de maior equidade entre campo e cidade. Na ausência desses elementos, há o risco de que a Educação do Campo permaneça como uma experiência marginal, sustentada essencialmente pela resistência dos sujeitos envolvidos, em vez de se consolidar como uma prioridade da política educacional.

Como pesquisador, pude constatar, segundo os (as) participantes, que ao elaborar o documento curricular, a Educação do Campo não foi considerada como eixo central, aparecendo apenas como uma modalidade marginal. Surge, portanto, uma questão crítica: como um município eminentemente do campo pode produzir um currículo que ignora o próprio campo? A quem esse documento realmente serve e quem ele representa? Qual é o espaço reservado ao campo nas discussões curriculares em Varzedo?

Ao analisar outras políticas educacionais, como o Plano Municipal de Educação e a Política Municipal da Educação de Jovens e Adultos – EJA, percebe-se que, mesmo quando essas ações recebem alunos do campo, questões centrais relativas ao território, à cultura e às especificidades camponesas continuam sendo silenciadas. Esse cenário evidencia uma tensão

evidente: o currículo, que deveria ser instrumento de inclusão e emancipação, acaba funcionando como mecanismo de invisibilização, reforçando estruturas de exclusão histórica e subordinando a Educação do Campo a lógicas burocráticas e alheias à realidade dos sujeitos que deveriam ser protagonistas. Essa análise demonstra, portanto, que a simples presença da Educação do Campo no documento não garante sua efetividade ou protagonismo. É preciso que as políticas curriculares reconheçam o campo como categoria estruturante, incorporando suas demandas, saberes e práticas, sob pena de perpetuar a marginalização histórica dos povos camponeses e comprometer o caráter emancipatório da educação municipal.

Ao observar as redes sociais das escolas mencionadas, constatamos a presença de diversas imagens e vídeos que enfatizam elementos vinculados à perspectiva do campo. Contudo, um questionamento se impõe: o que, de fato, essas imagens comunicam? Qual a intencionalidade por trás de sua produção e circulação? E, sobretudo, a quem elas buscam representar? Esses registros podem, em um primeiro olhar, reforçar a ideia de uma valorização do campo, mas é preciso problematizar se se trata apenas de postagens pontuais, descoladas do cotidiano pedagógico, ou se revelam uma prática efetivamente integrada ao currículo e aos saberes construídos em sala de aula. Ou seja, são evidências de ações estruturadas de Educação do Campo ou apenas reproduções superficiais de um discurso que pouco dialoga com a realidade camponesa?

Figura 05: Plantação de horta na escola Amélia Henrique dos Reis



Fonte: Dados da pesquisa, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CANbQBxBuFt/> (Instagram da Secretaria Municipal de Educação de Varzedo). Acesso em: 20/08/2025.

Além disso, cabe questionar se tais imagens não correm o risco de transformar a Educação do Campo em uma caricatura, reduzindo a riqueza e a complexidade da vida camponesa a representações folclóricas ou meramente ilustrativas. O desafio está em verificar se essas postagens refletem um verdadeiro pertencimento, situado na tríade escola–família–comunidade, ou se se limitam a uma estratégia midiática para atender às demandas institucionais. Importa destacar ainda que as imagens analisadas foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Varzedo, o que levanta outro ponto de reflexão: em que medida a seleção e a divulgação desses materiais são também uma construção política de narrativa sobre o que se entende por Educação do Campo no município? Assim, mais do que registrar momentos, essas postagens revelam disputas simbólicas sobre quem tem o poder de definir e legitimar o lugar do campo dentro do currículo oficial.

A imagem registrada na Escola Amélia Henrique dos Reis, localizada no distrito de São Roque dos Macacos, apresenta estudantes do 1º ao 5º ano, no turno vespertino, semeando em uma horta escolar. A postagem, datada de 23 de julho de 2025 e divulgada no Instagram da Secretaria Municipal de Educação, é apresentada como ação vinculada à Educação do Campo. Entretanto, ao analisarmos criticamente, surge a necessidade de indagar se essa atividade ultrapassa a dimensão pontual e simbólica, constituindo-se como prática pedagógica estruturada e integrada ao currículo, ou se se trata de uma iniciativa isolada, mais voltada à produção de uma imagem institucional de valorização do campo. A experiência da horta, embora significativa como instrumento de aprendizagem e de vínculo com a cultura agrícola, precisa ser compreendida em sua intencionalidade: é fruto de um projeto contínuo que dialoga com os saberes da comunidade camponesa ou configura-se como ação eventual, que corre o risco de transformar a Educação do Campo em atividade ilustrativa, sem desdobramentos críticos no processo formativo dos estudantes?

Em diálogo com a gestão e a coordenação da escola, pude constatar, à luz da pesquisa, que a ação da horta não se limita a um simples registro visual, mas apresenta certa intencionalidade pedagógica, sobretudo porque muitos estudantes, em especial os do 5º ano, já possuem vínculo direto com a prática agrícola desenvolvida por suas famílias. No entanto, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, torna-se evidente que tais iniciativas, embora significativas, aparecem de forma pontual e fragmentada, revelando-se insuficientes diante da complexidade e da riqueza da realidade camponesa local. Essa comunidade, marcada pela agricultura familiar e por atividades como o cultivo de mandioca, laranja, cacau e hortaliças, pulsa cotidianamente saberes e práticas que poderiam ser integrados de maneira mais estruturante ao currículo. A distância entre o PPP e a vida

concreta dos sujeitos do campo expõe, assim, o desafio de construir uma Educação do Campo que vá além da valorização simbólica, reconhecendo o campo como espaço de produção de conhecimento e não apenas como cenário para ações esporádicas.

Corroborando com a análise, a pesquisa também possibilitou observar a experiência da Escola Osvaldo Campo, localizada no distrito do Tabuleiro do Castro. Em registro disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, datado de 31 de maio de 2025, aparece uma atividade de plantio de árvores, descrita na própria legenda da imagem como um ato simbólico. A princípio, trata-se de uma ação relevante, especialmente no contexto das discussões ambientais e da relação escola-comunidade. Entretanto, ao assumir o caráter meramente simbólico, a prática corre o risco de se restringir a uma atividade pontual, desvinculada de um processo pedagógico mais amplo e contínuo, capaz de articular os saberes escolares com as práticas e conhecimentos da realidade camponesa local. Nesse sentido, o desafio que se impõe é compreender se tais iniciativas, ainda que carregadas de valor formativo e comunitário, constituem-se como práticas efetivas de Educação do Campo ou se permanecem no âmbito da representatividade superficial, mais voltadas para a visibilidade institucional nas redes sociais do que para a construção de um currículo enraizado no território.

Figura 06: Plantio de árvores na escola Osvaldo Campos



Fonte: Dados da pesquisa, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CANbQBxBuFt/> (Instagram da Secretaria Municipal de Educação de Varzedo). Acesso em: 20/08/2025.

A partir da pesquisa, pude constatar outros registros da Escola Osvaldo Campo, como a visita a uma plantação de cacau realizada pelas turmas do 3º e 4º ano, em maio de 2025, e uma visita a uma granja, em abril do mesmo ano, cujo registro destacava “a importância do campo em nossa vida”. Os demais materiais da escola, entretanto, remetem a atividades diversas, sem necessariamente vinculação direta à realidade camponesa. Em diálogo com a coordenação, direção e professores, ficou evidente que tais ações, embora relevantes, não possuem periodicidade ou sistematização: acontecem de forma eventual, sem planejamento definido.

Reconhece-se que essas práticas têm um valor significativo, pois aproximam a escola da comunidade e fortalecem identidades locais. Contudo, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta unidade, verifica-se, à semelhança do que ocorre na Escola Amélia Henrique dos Reis, que as iniciativas voltadas ao campo ainda são descritas de forma tímida, muito aquém da urgência de um currículo efetivamente enraizado na realidade campesina, conforme preconiza o Referencial Curricular Municipal (2020). O que se observa, portanto, é a permanência de uma lacuna estrutural: práticas pontuais são registradas e celebradas, mas não se consolidam como política pedagógica, permanecendo subordinadas a uma lógica de eventualidade.

Não se trata de desconsiderar o trabalho árduo dos docentes, muitas vezes realizado sem apoio pedagógico, sem recursos materiais e financeiros. Pelo contrário, é preciso reconhecer que, apesar dessas condições adversas, professores e professoras resistem e criam estratégias para manter viva a conexão entre escola e comunidade. O ponto de tensão aqui é outro: a ausência de políticas públicas consistentes que garantam formação continuada, orçamento e materiais de apoio que potencializam essas ações e as transformem em práticas estruturadas e contínuas. Sem esse movimento, corremos o risco de manter tais iniciativas no plano da experiência isolada, quando deveriam constituir-se como eixo estruturante de uma política curricular voltada ao campo no município de Varzedo.

Essas observações, realizadas in lócus, também se confirmaram em escolas localizadas na sede do município. Um exemplo é a Escola Manoel José de Souza, que, segundo os dados da pesquisa, registra algumas ações voltadas à discussão do campo. Contudo, assim como nas demais escolas investigadas, essas práticas ainda se apresentam de forma pontual, distantes de uma proposta curricular efetivamente vinculada à realidade campesina. Um exemplo foi a realização de uma “Feira da Agricultura Familiar” no contexto da comemoração do Dia do Indígena. Embora o evento tenha assumido um caráter predominantemente simbólico, ele revela indícios de um movimento que começa a direcionar

o olhar da escola para o campo e suas especificidades. No entanto, permanece a contradição: as iniciativas, apesar de significativas, não se consolidam como eixo estruturante do currículo, permanecendo restritas ao campo do eventual, sem articulação orgânica com as práticas pedagógicas cotidianas e com a vida dos agricultores familiares da comunidade.

Figura 07: Feira da Agricultura na escola Manoel José de Souza



Fonte: Dados da pesquisa, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CANbQBXBuFt/> (Instagram da Secretaria Municipal de Educação de Varzedo). Acesso em: 20/08/2025.

Além dessa iniciativa, constatei também, na Escola Manoel José de Souza, a realização do plantio de hortas — prática presente em outras unidades escolares do município. Ressalte-se a relevância dessa ação no espaço educativo, sobretudo diante do esforço de docentes, coordenação e gestão, que, muitas vezes sem recursos orçamentários, mobilizam-se para que ela aconteça. Essa realidade, contudo, não é exclusiva de Varzedo, mas se repete em diferentes escolas do país.

As hortas escolares são, sem dúvida, significativas, pois dialogam com a perspectiva da alimentação saudável e podem aproximar o currículo da vida concreta dos estudantes. No entanto, é necessário tensionar: tais práticas possuem intencionalidade pedagógica claramente definida? Estão alicerçadas em concepções críticas, como as da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, que valorizam a participação ativa e consciente dos sujeitos? Os (as) estudantes são protagonistas na elaboração e manutenção dessas hortas ou apenas coadjuvantes de um processo previamente determinado? Trata-se de registros pontuais, feitos para divulgação em

redes sociais, ou de práticas sistemáticas, integradas ao cotidiano escolar e articuladas ao currículo da Educação do Campo?

Figura 08: Plantio de sementes na escola Manoel José de Souza



Fonte: Dados da pesquisa, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CANbQBxBuFt/> (Instagram da Secretaria Municipal de Educação de Varzedo). Acesso em: 20/08/2025.

Outra ação observada nas intervenções da Escola Manoel José de Souza ocorreu no mês de maio, segundo os registros analisados, quando foram divulgadas diversas imagens de uma atividade intitulada “Trabalhando a sequência didática: o quintal da minha casa”. Sem dúvida, trata-se de uma iniciativa significativa, que valoriza o trabalho docente e gera entusiasmo entre as crianças, ao mobilizar elementos do seu cotidiano imediato.

Todavia, mais do que reconhecer a relevância pontual dessas práticas, é necessário questionar sua intencionalidade pedagógica e política: até que ponto atividades dessa natureza produzem reflexões críticas sobre a realidade camponesa ou apenas reafirmam uma visão romantizada do campo? Qual é o feedback real dessas ações na vida cotidiana dos (as) estudantes e em sua relação com as famílias e a comunidade? Elas de fato contribuem para ressignificar o campo como espaço de dignidade, resistência e bem-viver, ou permanecem no nível da experiência episódica e desarticulada do currículo? Essas questões são centrais para compreender se tais práticas podem, de fato, transformar a maneira como as crianças percebem e se apropriam do campo enquanto território vivo e produtor de saberes, ou se permanecem como registros simbólicos que pouco tensionam as estruturas curriculares e a marginalização histórica da Educação do Campo. É a partir dessa problematização que

seguiremos na análise da implementação curricular em Varzedo, destacando seus avanços, limites e contradições.

Nas demais escolas da sede — como a Escola Estevão Moreira Sampaio, a Creche Pro Infância e a Escola do Braga — os registros também seguem a mesma perspectiva: visitas técnicas, hortas, atividades de campo, entre outras ações. Reconhecemos que tais iniciativas possuem valor pedagógico e podem aproximar a escola da realidade dos (as) estudantes. No entanto, é preciso destacar que, quando se configuram apenas como atividades pontuais ou meramente como registros para redes sociais, acabam perdendo sua potência formativa. Essas práticas precisam ser incorporadas de forma sistemática ao contexto curricular, articuladas às discussões dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e vinculadas a intencionalidades pedagógicas consistentes. Afinal, em um município eminentemente camponês como Varzedo, o campo não pode ser apenas um adorno ou um eixo periférico das práticas escolares: ele deve constituir-se como pauta central, estruturante e transversal de todo o processo educativo.

Para que haja uma intencionalidade pedagógica efetiva, é fundamental compreender a centralidade da interdisciplinaridade, articulando o plano de ação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e mantendo diálogo constante com o documento macro das políticas curriculares do município, neste caso o RCV — Referencial Curricular de Varzedo. Este documento deve orientar não apenas as concepções pedagógicas e o entendimento de avaliação, mas também a seleção e organização dos saberes a serem desenvolvidos em cada área do conhecimento, conforme os parâmetros da BNCC. No entanto, a análise crítica revela que, muitas vezes, há uma lacuna entre a proposição normativa e sua implementação prática. O RCV corre o risco de se tornar um guia formal, descolado da realidade concreta do município, se não houver articulação real com os PPPs das escolas e com a experiência cotidiana dos estudantes e das famílias. Sem essa integração, as práticas pedagógicas podem permanecer fragmentadas, pontuais e simbólicas, limitando o potencial transformador do currículo e comprometendo a efetividade de uma Educação do Campo que deveria ser inclusiva, contextualizada e emancipatória.

Seguindo essa mesma abordagem, ao discutir a implementação do currículo, observei as ações de Educação do Campo no Colégio Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio. Ressalta-se que esta é, atualmente, a única escola da rede municipal de Varzedo que oferta o Ensino Fundamental – Anos Finais. É importante destacar que, até 2019, o município contava com três unidades que atendiam essa etapa: uma na sede e duas localizadas nos distritos de São Roque dos Macacos e Tabuleiro do Castro. Contudo, com a criação da escola militarizada na sede, as escolas do campo foram fechadas e os estudantes passaram a ser deslocados para a

cidade, em um movimento que desconsidera profundamente a relação de pertencimento e as identidades camponesas desses sujeitos.

A justificativa apresentada pelo poder público municipal segue um discurso recorrente: a contenção de gastos e a suposta busca por maior disciplina. No caso específico da militarização, argumenta-se que a rigidez das normas seria capaz de “corrigir” problemas de indisciplina. Essa narrativa, porém, não apenas invisibiliza a dimensão pedagógica, cultural e social da escola do campo, como também transfere para os próprios estudantes a responsabilidade por falhas estruturais do sistema educacional. Do ponto de vista crítico, essa medida reforça a lógica da homogeneização urbana, negando às populações camponesas o direito a uma escola que dialogue com seus territórios, suas práticas e seus modos de vida. A questão da indisciplina, longe de se resolver pela imposição de um regime autoritário, demanda uma abordagem intersetorial, que articule a educação a outras políticas públicas, como saúde, assistência social, cultura e esporte. Ao reduzir o problema a uma dimensão meramente normativa, o município não apenas ignora a complexidade da formação cidadã, mas também compromete a construção de uma Educação do Campo que seja, de fato, emancipatória.

Ao analisarmos a implementação curricular no Colégio Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio, é fundamental estabelecer um diálogo entre as reflexões de Mészáros (2008) em Educação para além do capital e de Paulo Freire (1996) em Pedagogia da Autonomia. Ambos os autores evidenciam que a educação, quando reduzida à função reprodutiva, contribui para a manutenção da ordem social capitalista, naturalizando desigualdades e limitando as possibilidades de transformação. Mészáros (2008) denuncia que a escola, subordinada à lógica do capital, tende a formar sujeitos adaptados às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Já Freire (1996) reforça que “não há educação neutra”: ou ela se compromete com a domesticação e a manutenção da opressão, ou se coloca a serviço da libertação. Nesse sentido, o papel da escola no contexto varzedense, sobretudo em relação aos (as) jovens camponeses (as), não pode se restringir a oferecer atividades pontuais e desarticuladas do projeto político pedagógico, mas deve assumir intencionalmente o compromisso de formar sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade e intervir nela.

Enquanto Mészáros aponta a necessidade de uma educação “para além do capital”, que rompa com a lógica da mercantilização da vida, Freire convoca a uma prática pedagógica dialógica, em que os (as) estudantes sejam protagonistas e não meros receptores de conteúdos. Essa convergência é decisiva para pensar a Educação do Campo em Varzedo: os documentos

normativos (PPP e RCV) precisam deixar de ser apenas registros burocráticos e se tornarem instrumentos vivos, que articulem currículo, território e identidades. Dessa forma, a indagação central que deve orientar a análise não é se há ou não ações voltadas ao campo nas escolas, mas se essas ações estão enraizadas em uma intencionalidade pedagógica transformadora.

A questão é: essas práticas educativas contribuem para que os (as) estudantes reconheçam o campo como território de vida e de saberes, possibilitando sua permanência e valorização, ou permanecem reféns de uma lógica adaptativa que os prepara apenas para a sobrevivência em um mercado hostil? Assim, tanto em Mészáros quanto em Freire, encontramos a exigência de uma educação que supere a reprodução e assuma um caráter político-pedagógico de emancipação. No caso de Varzedo, isso significa tensionar a elaboração e a implementação curricular para que a Educação do Campo seja não apenas uma menção formal nos documentos, mas uma prática viva, conectada às lutas sociais e às perspectivas de bem-viver das comunidades camponesas.

Soma-se a essas reflexões a contribuição de Mészáros (2008), quando problematiza os limites de uma educação que se mantém atrelada à lógica do capital, funcionando mais como instrumento de reprodução da ordem vigente do que como possibilidade de emancipação. Essa perspectiva crítica dialoga com Bernard Charlot (2013), ao enfatizar que a relação dos sujeitos com o saber não pode ser reduzida a um simples processo de transmissão de conteúdos, mas precisa ser entendida como prática social, atravessada por significados, contradições e condições concretas de vida. Nesse sentido, tanto Mészáros quanto Charlot fornecem subsídios teórico-formativos para pensar práticas educativas que superem a alienação e o tecnicismo, abrindo espaço para currículos comprometidos com a autonomia e com a historicidade dos sujeitos do campo. Ao invés de apenas se ajustar às novas diretrizes oficiais, trata-se de questioná-las criticamente, compreendendo que um currículo que não dialogue com os modos de vida, os saberes locais e as demandas concretas do território apenas reforçam a exclusão e as desigualdades estruturais.

Assim, Bernard Charlot (2013) afirma que:

Fracassa o aluno que não estuda, mas fracassa também o aluno que não desenvolve na escola uma atividade outra que não aquela que caracteriza a escola [...] o que importa é que o ensino tenha sentido [...] quem vai a escola e presta atenção ao que diz a professora cumpriu o seu dever de aluno. Se ela explicar bem, o aluno vai saber e tirar uma boa nota. Conclusão lógica: a nota ruim é injusta quando o aluno escutou a professora. Se ele não entendeu nada, é porque a professora não explicou bem e é ela quem deveria tirar a nota ruim (Charlot, 2013, p. 147 /149/153).

A reflexão de Charlot (2013) explicita a tensão entre o sentido da aprendizagem e a lógica escolar tradicional, estruturada em avaliações, notas e cumprimento de tarefas formais.

Quando o autor afirma que o aluno “fracassa” tanto quando não estuda quanto quando não encontra sentido no que aprende, ele evidencia que o fracasso escolar não pode ser reduzido a um problema individual, mas resulta das contradições de um modelo de currículo que prioriza a transmissão de conteúdos e a mensuração de resultados em detrimento da construção de significados. No contexto da Educação do Campo, essa crítica é ainda mais contundente: um currículo que desconsidera os saberes locais e a realidade concreta dos sujeitos camponeses tende a reforçar o desinteresse, a alienação e a exclusão.

Além disso, ao deslocar a responsabilidade do fracasso escolar também para o professor — que supostamente não “explica bem” — Charlot denuncia o caráter reducionista de uma escola que mede o êxito pela nota e não pelo processo de aprendizagem. Esse raciocínio tem implicações diretas na análise curricular: se o currículo for construído apenas como um conjunto normativo, alheio ao território e às vivências dos estudantes, sua aplicação inevitavelmente produzirá “fracasso escolar”, não porque os alunos ou professores não se esforcem, mas porque o próprio currículo não faz sentido para quem dele participa. Nesse sentido, a crítica de Charlot se conecta à perspectiva de Mészáros (2008) e de Paulo Freire (1996), ao defender que o currículo precisa ser compreendido como prática social, vinculada à vida, à cultura e aos projetos de futuro dos sujeitos, sob pena de perpetuar um modelo educacional excludente e ineficaz.

É importante destacar o diálogo estabelecido com os profissionais (gestão, coordenação e docentes) do Colégio Monsenhor Gilberto no que se refere às práticas orientadas pelo currículo. Observa-se que, embora o olhar voltado para o documento curricular seja considerado relevante, sua efetivação no “chão da escola” revela limites e tensões. Constatou-se que há esforços de vinculação entre teoria e prática, sobretudo a partir de projetos interdisciplinares previstos no documento, como o eixo “Varzedo: um território diverso”, que busca inserir a discussão sobre a realidade municipal no processo educativo. Segundo a coordenação, tais iniciativas se materializam por meio da subdivisão dos projetos nas áreas do conhecimento.

No entanto, uma análise mais crítica permite problematizar que essas práticas, apesar de representarem avanços na tentativa de contextualizar o currículo, ainda permanecem circunscritas a ações pontuais, muitas vezes dependentes da iniciativa de determinados docentes ou da coordenação. Um exemplo disso é o projeto desenvolvido em Ciências Humanas, intitulado “Meu lugar”, que aborda questões econômicas, culturais, políticas e territoriais do município. Embora relevante, esse projeto evidencia tanto o potencial quanto os limites de uma proposta que, ao mesmo tempo em que reconhece a centralidade do território,

não consegue romper de forma plena com a lógica fragmentada e prescritiva do currículo. Em outras palavras, o desafio não está apenas em criar projetos pontuais, mas em consolidar uma prática pedagógica efetivamente integrada, emancipatória e capaz de ressignificar o currículo no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o projeto “Meu lugar” pode ser compreendido como uma possibilidade de tensionamento do currículo oficial, ao buscar dar visibilidade às identidades, às territorialidades e às práticas sociais que constituem a vida dos sujeitos do campo em Varzedo. Contudo, como destaca Arroyo (2011), o currículo emancipatório não se constrói apenas a partir da inserção temática do território, mas sim do reconhecimento efetivo dos sujeitos como protagonistas do processo educativo. Nessa direção, Paulo Freire (1996), ao defender a educação como prática de liberdade, lembra que a aprendizagem só adquire sentido quando conecta o estudante ao seu contexto histórico, político e cultural, permitindo-lhe problematizar a realidade e intervir sobre ela. Assim, experiências como o “Meu lugar” só se tornam verdadeiramente transformadoras quando deixam de ser iniciativas isoladas e passam a estruturar o projeto pedagógico da escola como um todo, orientando práticas que ultrapassem a adaptação à lógica vigente e avancem em direção à emancipação dos sujeitos do campo.

Entretanto, é preciso problematizar de que “lugar” o eixo temático “Meu lugar” se propõe a falar: trata-se apenas da exposição de elementos como agricultura familiar, economia local, clima ou religiosidade — como relatado pela coordenação — ou de uma leitura crítica capaz de desvelar as contradições sociais e os conflitos de classe que atravessam a realidade de Varzedo? Nesse sentido, Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2021), nos alerta para a necessidade de olhar o mundo a partir da perspectiva do oprimido, reconhecendo sua condição histórica e a urgência da transformação social, e não apenas de retratar aspectos descritivos do território. Ao mesmo tempo, sua concepção de autonomia, desenvolvida em *Pedagogia da Autonomia* (1996), exige que a escola fomente práticas pedagógicas que possibilitem aos sujeitos se tornarem protagonistas de sua história, rompendo com a lógica da adaptação passiva. A questão que se impõe, portanto, é se tais abordagens são apenas pontuais e restritas a projetos específicos ou se configuram como práticas emancipadoras concretas em sala de aula, capazes de tensionar o currículo e produzir uma leitura crítica da realidade territorial.

A análise do PPP da escola revelou que o documento está organizado de forma padronizada, apresentando elementos formais como a identificação da instituição, a legislação vigente, a fundamentação epistemológica, as etapas e modalidades da educação básica

atendidas, as políticas de equidade e o planejamento escolar. Ainda que o texto faça referência à perspectiva da Educação do Campo, essa menção aparece de forma genérica, orientando que a prática em sala de aula deve seguir os documentos oficiais vigentes. Tal constatação evidencia uma contradição: o PPP, em vez de se configurar como espaço de construção coletiva e de afirmação da identidade camponesa, reproduz uma lógica normativa, burocrática e pouco contextualizada, que subordina a prática pedagógica a prescrições externas e tecnocráticas. Nesse sentido, o documento assume mais a função de atender às exigências legais e formais do sistema educacional do que de constituir-se como instrumento efetivo de resistência, diálogo com os sujeitos do campo e proposição de alternativas pedagógicas emancipadoras.

Dessa forma, se fez necessário à elaboração e implementação de um Projeto Político Pedagógico, um processo de constante reflexão e de discussão das práticas pedagógicas e políticas, que atende às exigências legais da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, das Diretrizes e Princípios da Secretaria de Educação do município de Varzedo, do Parecer CNE/CEB 04/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do Parecer CNE/CEB 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei 10.639 de 09/01/2003, sobre diversidade e inclusão social, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Referencial Curricular Varzedense (RCV). Tudo isso em concordância com as necessidades educacionais da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I – Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA – Educação de Jovens e Adultos (PPP do Colégio Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio, 2023, p. 05, acesso em 2025).

O trecho do PPP do Colégio Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio evidencia um esforço em situar o projeto dentro de um robusto marco legal, citando desde a Constituição Federal até documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais, como a BNCC, o DCRB e o Referencial Curricular Varzedense (RCV). Essa referência normativa demonstra a preocupação da escola em alinhar suas práticas pedagógicas às exigências legais e às políticas educacionais vigentes. Contudo, a análise crítica revela que a simples enumeração de leis e diretrizes não garante a efetividade do projeto no cotidiano escolar. Faltam detalhamentos sobre como tais normas se traduzem em práticas pedagógicas concretas, especialmente considerando as especificidades da Educação do Campo em Varzedo.

Além disso, embora o PPP mencione a necessidade de adequação às demandas educacionais da escola, não há clareza sobre como o projeto dialoga com o contexto local, o território usado pelos sujeitos e as características socioculturais da comunidade, conforme preconiza Milton Santos (1996). A inclusão e a diversidade, mencionadas por meio de referências à Lei 10.639/2003 e ao ECA, carecem de estratégias explícitas de implementação, assim como os mecanismos de participação democrática e reflexão contínua, essenciais para

transformar intenções normativas em práticas pedagógicas significativas. Por fim, embora haja menção à integração entre normas nacionais, estaduais e municipais, é necessário observar se há coerência e articulação efetiva entre essas diferentes referências, evitando sobreposição ou contradições no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, essa característica evidencia a tensão entre o currículo normativo e o currículo vivido. De um lado, o PPP ancora-se em dispositivos como a BNCC, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Referencial Curricular de Varzedo (RCV), reproduzindo a lógica centralizadora que tende a homogeneizar os processos formativos em escala nacional, estadual e municipal. De outro, a realidade vivida pelos sujeitos do campo exige uma abordagem que valorize os saberes locais, a territorialidade e as práticas sociais que estruturam a vida comunitária. Essa distância entre o prescrito e o vivido fragiliza o papel do PPP enquanto instrumento de mediação entre teoria e prática, reduzindo-o a um documento formal, de caráter regulatório, em vez de um espaço de reflexão crítica e de construção coletiva de sentidos. Assim, a escola corre o risco de reproduzir práticas pedagógicas que pouco dialogam com as necessidades e identidades camponesas, enfraquecendo a potência emancipatória da Educação do Campo.

Além disso, é importante problematizar a relação hierárquica entre os documentos que orientam a prática pedagógica: a BNCC, como diretriz nacional, estabelece competências e habilidades gerais; o DCRB, por sua vez, atua como mediador estadual de tais diretrizes; e o RCV configura-se como adaptação municipal desse mesmo referencial. Essa cadeia normativa, ao invés de ampliar a autonomia local, frequentemente a restringe, na medida em que os documentos subsequentes tendem a reforçar a lógica da padronização e a limitar a possibilidade de construção de um currículo efetivamente territorializado. Em Varzedo, isso se traduz em um PPP que, embora cite a Educação do Campo e reconheça sua relevância, permanece preso a uma estrutura que privilegia a reprodução do prescrito em detrimento da criação de práticas pedagógicas inovadoras e críticas. Dessa forma, a autonomia das escolas e dos educadores é enfraquecida, e a perspectiva de um currículo emancipador para o campo se vê constantemente tensionada pela hegemonia das políticas centralizadoras.

Na etapa final da análise, continuamos a examinar os discursos da equipe técnica da gestão educacional, buscando compreender tanto os avanços quanto os desafios persistentes no processo de construção e implementação do currículo. A reflexão concentrou-se nas limitações que ainda precisam ser superadas, nas possibilidades de aprimoramento, na existência de monitoramento e avaliação contínuos e na percepção da equipe sobre a efetividade do currículo em prática. Essa abordagem busca evidenciar não apenas os aspectos

formais do processo, mas também o quanto as práticas pedagógicas se alinham a uma perspectiva crítica e emancipatória da Educação do Campo, valorizando o território, os saberes locais e a participação ativa da comunidade escolar. A análise dos discursos a seguir enfatiza a tensão entre o normativo e o vivido, destacando os desafios de transformar diretrizes e intenções curriculares em práticas significativas para os sujeitos do campo.

Eu acho que o currículo até dialoga um pouco com o território, mas a grande dificuldade é conseguir transformar a Educação do Campo em uma política pública do município, mesmo tendo a maioria dos alunos vindos do campo. Se o currículo estivesse realmente alinhado à realidade dos estudantes, isso ajudaria muito a fortalecer a identidade deles. O PPP também poderia acompanhar esse movimento, mas hoje acaba ficando mais preso à BNCC e ao DCRB. O ideal seria que esse processo fosse assumido como política pública de fato e que a escola conseguisse reconhecer o sujeito do campo, inclusive quando ele está na cidade. Por exemplo, quando os alunos dos anos finais chegam para estudar nas escolas da sede, é importante que a escola reconheça essa identidade, em vez de apagar ou ignorar. (Participante 04)

Eu acho que a gente já avançou bastante na implementação desse currículo, mas ainda tem muito a ser feito. Sobre o aprimoramento, eu penso que é uma questão chave, porque precisa olhar para o documento e superar as lacunas que ainda existem. Lembro aqui de Milton Santos, quando ele fala da geografia do poder, no sentido de a gente conseguir empoderar nossos estudantes. É preciso não silenciar as vozes e, sim, fortalecer o currículo. O sujeito tem que ser mais livre dentro da escola, e nós, como educadores, precisamos estar atentos a isso. (Participante 01)

Eu vejo que a gente avançou quando começamos a falar da Educação do Campo e a dar importância a essa temática, mesmo que isso tenha vindo, em parte, pela pressão da elaboração do documento. As limitações que ainda precisam ser superadas, eu acredito que estão mais ligadas ao suporte pedagógico, à formação dos professores e também à questão orçamentária, porque temos poucos recursos destinados às escolas do campo. Pensar o campo para o campo é essencial, e eu entendo bem o lugar do campo dentro desse município. Sobre as sugestões para aprimorar o currículo, eu penso que ele precisa de um monitoramento constante, e isso é algo que a gente ainda faz muito pouco. (Participante 05)

O que emerge dessas falas é o reconhecimento de que, embora a Educação do Campo tenha avançado em termos de visibilidade e inclusão no debate pedagógico em Varzedo, esse processo ainda se mostra frágil e condicionado por pressões institucionais, como a necessidade de elaboração do documento curricular. Mais do que fruto de um projeto político estruturado, a incorporação da discussão da modalidade de Educação do campo aparece como resposta a uma exigência normativa, o que evidencia que o currículo não se consolidou plenamente como política pública de estado no município. Essa constatação reforça que a discussão sobre a Educação do Campo, apesar de representar um avanço, ainda carece de institucionalização e de maior protagonismo por parte da comunidade escolar e das próprias populações camponesas.

O que também se depreende dessas falas é a percepção nítida de que as limitações estruturais permanecem como barreiras centrais para a efetivação do currículo: ausência de

formação continuada para os docentes, escassez de recursos orçamentários e fragilidade dos processos de monitoramento e avaliação. Esses elementos, somados à falta de políticas públicas consistentes, comprometem a possibilidade de um currículo efetivamente emancipador. Ao mesmo tempo, as falas indicam um desejo de superação dessas lacunas, ao reivindicar o fortalecimento das vozes dos estudantes, a valorização das identidades do campo e a construção de práticas que rompam com a lógica silenciadora e homogeneizadora. Nesse sentido, a Educação do Campo em Varzedo emerge como espaço de disputa, tensionado entre as exigências tecnocráticas e a busca por um projeto de formação crítica e transformadora.

Ao relacionar essas falas com os resultados do questionário aplicado aos docentes, percebe-se uma convergência crítica: grande parte dos professores revelou não ter participado diretamente do processo de elaboração do currículo, o que fragiliza sua legitimidade e dificulta a apropriação prática no cotidiano escolar. Essa ausência de participação não apenas distancia os (as) docentes das decisões pedagógicas, mas também evidencia como o currículo pode acabar reproduzindo uma lógica burocrática, mais voltada ao cumprimento de normativas como a BNCC e o DCRB do que ao diálogo com a realidade concreta dos sujeitos do campo. Assim, mesmo reconhecido como avanço, o currículo permanece permeado por tensões entre a teoria registrada no documento e a prática efetiva nas escolas.

Ademais, os dados do questionário revelaram que muitos docentes percebem fragilidades no documento, especialmente quanto à ausência de um suporte pedagógico contínuo, à pouca clareza sobre a aplicabilidade da Pedagogia da Alternância e à dificuldade de articulação entre as propostas curriculares e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. Tais fragilidades, quando lidas em conjunto com as falas dos entrevistados, reforçam a tese de que a Educação do Campo em Varzedo encontra-se em uma encruzilhada: de um lado, o discurso de valorização da identidade campesina e do território; de outro, a manutenção de práticas tecnocráticas que limitam a construção de um currículo emancipatório. Essa contradição aponta para a necessidade de institucionalização da Educação do Campo como política pública municipal, que vá além da elaboração documental e seja sustentada por formação docente, recursos e processos contínuos de monitoramento.

O que se evidencia a partir dessa análise, portanto, é um quadro de ambiguidades que coloca em xeque a própria função social do currículo. Se, por um lado, os relatos da equipe técnica de gestão e das coordenações — situados em gabinetes e espaços de decisão — enfatizam avanços e a importância de aprimorar o documento, por outro, as falas dos docentes, imersos na labuta cotidiana do “chão da escola”, revelam as lacunas, fragilidades e o distanciamento entre teoria e prática. Essa dualidade faz ressoar uma questão fundamental:

até que ponto o currículo da Educação do Campo em Varzedo representa de fato um instrumento de transformação, e até que ponto ele se constitui em “mais do mesmo”, reproduzindo lógicas burocráticas já conhecidas no cenário educacional brasileiro?

A resposta a essa questão não é simples, mas aponta para um desafio incontornável: como equacionar o distanciamento entre a gestão centralizada e o cotidiano escolar, de modo que os (as) estudantes sejam efetivamente contemplados por uma política curricular comprometida com suas realidades e identidades? O risco, caso essa distância não seja superada, é que o currículo permaneça apenas como um artefato normativo, incapaz de promover mudanças concretas na vida escolar dos sujeitos do campo. É nesse tensionamento entre documento, gestão e prática pedagógica que reside o verdadeiro campo de disputa da Educação do Campo em Varzedo: ou se avança na direção de um projeto emancipatório, construído coletivamente, ou se perpetua a lógica tecnocrática que transforma o currículo em mera formalidade institucional.

À luz de Bourdieu (1983), esse quadro de tensões evidencia como o currículo pode funcionar como mecanismo de reprodução social, em que desigualdades históricas e relações de poder estruturam quem tem acesso ao capital cultural necessário para se apropriar efetivamente do documento. As limitações na participação docente e comunitária refletem não apenas barreiras materiais, mas também simbólicas, que delimitam quem pode falar, ser ouvido e influenciar a definição de políticas educacionais. Em diálogo com Paulo Freire (1996), percebe-se que essas condições estruturais reforçam a necessidade de transformar o currículo em instrumento de emancipação, promovendo a apropriação crítica dos sujeitos do campo e incentivando práticas pedagógicas que valorizem a realidade, a identidade e a voz dos estudantes e docentes.

A reflexão de Moacir Gadotti (2024) sobre a “educação contra a educação” ajuda a tensionar ainda mais essa análise: o currículo, apesar de apresentado como avanço e alinhado às normativas nacionais, pode, na prática, se configurar como um instrumento que reproduz a centralização e a tecnocracia, ignorando as potencialidades emancipatórias da Educação do Campo. Por fim, a perspectiva de Orlandi (2015) sobre o discurso reforça que o sentido das palavras e documentos não é neutro nem fixo: o currículo e as falas dos participantes devem ser compreendidos como efeitos de sentidos produzidos nas relações de forças sociais e políticas, atravessando intenções institucionais, resistências locais e práticas cotidianas. Dessa forma, a análise conjunta dessas referências teóricas evidencia que o verdadeiro desafio da Educação do Campo em Varzedo não reside apenas na produção de um documento

normativo, mas na construção coletiva de sentidos e práticas que possibilitem transformar o currículo em ferramenta efetiva de participação, resistência e emancipação.

Esta consideração final da seção aponta para a centralidade do diálogo contínuo e da participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A construção de um currículo emancipatório não se restringe à formalização de diretrizes ou à produção de documentos, mas depende de práticas colaborativas, escuta atenta às necessidades locais e reconhecimento das experiências vividas pelos (as) estudantes e docentes. No caso analisado, é possível perceber que o currículo foi construído sem os protagonistas — sem as vozes centrais que deveriam orientá-lo — ou seja, sem a participação efetiva dos (as) estudantes; foi feito para eles, mas sem eles. Nesse sentido, a verdadeira transformação curricular surge quando teoria, gestão e prática se entrelaçam, gerando aprendizagens significativas que ultrapassam a dimensão normativa e impactam concretamente a vida da comunidade escolar.

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo currículo é, antes de tudo, um projeto de poder. Tal constatação não emerge de uma formulação abstrata, mas do exercício crítico realizado ao longo de quatro anos de investigação neste Doutorado em Território, Ambiente e Sociedade. A imersão na relação triangular entre Currículo, Educação do Campo e Território revelou que o currículo não é um texto neutro ou meramente técnico, mas um espaço de disputas, onde diferentes projetos societários se confrontam. Assumir essa perspectiva significa compreender que cada escolha curricular expressa interesses, prioridades e silenciamentos, configurando-se, portanto, como arena de poder em que se definem não apenas conteúdos escolares, mas também os sujeitos sociais e históricos que se deseja formar. Em Varzedo, essa dimensão política do currículo se manifesta de maneira particularmente sensível: os saberes, práticas e modos de vida do campo são frequentemente invisibilizados, e as temáticas intercurriculares, embora presentes no documento, nem sempre se articulam efetivamente com a realidade local. A análise da Educação do Campo no município evidencia que o currículo pode atuar tanto como instrumento de reprodução de desigualdades quanto como potencial vetor de transformação social. Investigar o currículo local, portanto, implica desvelar essas tensões e reconhecer que a construção de um currículo emancipatório depende do reconhecimento efetivo da diversidade, da cultura e das práticas do território.

Neste contexto, reconhecer isso significa compreender que o currículo é sempre carregado de escolhas políticas, epistemológicas e culturais. Quando falamos de Educação do Campo, tais disputas se intensificam, pois se confrontam diferentes projetos de sociedade e de escola. Em municípios como Varzedo, o debate curricular torna-se ainda mais complexo, exigindo enfrentar as contradições que atravessam o território e os sujeitos que nele vivem. Assim, de que currículo estamos falando quando falamos de Educação do Campo? De um documento burocrático que atende às exigências normativas, ou de um projeto político capaz de tensionar desigualdades históricas e afirmar identidades silenciadas? Essa pergunta, aparentemente simples, revela a profundidade do debate. Em Varzedo, discutir currículo é discutir muito mais que conteúdos escolares: é enfrentar as marcas de um território atravessado por contradições sociais, econômicas e políticas, e, sobretudo, é interrogar se a escola pode ser espaço de emancipação ou se seguirá reproduzindo a lógica da subordinação.

Essa complexidade se manifesta em múltiplas dimensões: na capacidade (ou incapacidade) técnica do município para gerir suas políticas curriculares; na clareza – muitas vezes frágil – do projeto de educação que orienta a rede; no próprio entendimento sobre o que

significa campo dentro da formulação das políticas; na disposição política e pedagógica dos(as) docentes em participar e intervir; na capacidade de mobilização da sociedade civil para se engajar nas decisões educacionais; na abertura das escolas para a participação comunitária; e até mesmo no protagonismo que se atribui ou se nega aos (as) estudantes. Ou seja, o currículo não é resultado de um ato neutro ou meramente burocrático, mas de uma trama de relações de poder, interesses e disputas, que pode tanto fortalecer uma educação emancipatória quanto reduzir-se a um instrumento de regulação e conformidade.

Muitas vezes, o currículo assume o papel de ser apenas “mais do mesmo”, quando reduzido a um instrumento burocrático que cumpre formalidades, atende às exigências dos órgãos de regulação e responde às demandas do regime de colaboração, mas sem se comprometer com transformações efetivas na prática pedagógica. Surgiu então uma questão fundamental que direcionou a discussão desta tese: o que significa, de fato, um currículo contextualizado para a Educação do Campo? No caso de Varzedo, é preciso perguntar se, dentro de seus limites orçamentários e de sua restrita capacidade técnica, o município conseguiu elaborar um documento que vá além do cumprimento formal de metas e da reprodução de modelos impostos, ou se permaneceu preso ao lugar-comum das normativas externas.

Assim a construção e o amadurecimento desta tese não se deram de forma linear, mas no movimento dialético entre teoria, prática e crítica. Os diálogos com a orientadora, Prof^a Dr^a Cristina Alencar, somados às discussões das disciplinas do doutorado e às valiosas contribuições da banca de qualificação, foram fundamentais para tensionar as categorias analíticas e refinar o olhar sobre a elaboração e a implementação das políticas curriculares. Esses momentos de escuta e confronto teórico-prático possibilitaram revisitar a hipótese, o problema de pesquisa e os objetivos inicialmente propostos, não apenas como formalidades acadêmicas, mas como construções históricas, políticas e epistemológicas que demandam constante reavaliação. Assim, mais do que confirmar ou refutar hipóteses, o percurso desta pesquisa revelou que tais indagações são atravessadas por contradições estruturais que escapam a respostas simplistas. O desafio, portanto, foi problematizar em que medida as hipóteses resistem, transformam-se ou mesmo se dissolvem diante da realidade concreta da Educação do Campo em Varzedo, permitindo compreender se este currículo representa um avanço emancipatório ou se se limita a reproduzir a lógica normativa e burocrática que marca a política educacional brasileira.

Neste contexto, o problema de pesquisa desta tese foi compreender como as práticas e diretrizes curriculares dialogam — ou entram em conflito — com a tensão entre a

abordagem tecnocrata, pautada pela padronização e pelo controle centralizado, e a abordagem histórico-crítica, comprometida com a emancipação, a criticidade e a transformação social. O objetivo geral consistiu em avaliar o novo currículo da Educação do Campo no município de Varzedo à luz dessa tensão, buscando identificar os limites e as possibilidades de sua implementação no contexto local.

A partir da hipótese formulada, e à luz do percurso analítico realizado, depreende-se que o Referencial Curricular Varzedense (RCV) aproxima-se mais de uma lógica tecnocrática do que de um projeto educativo efetivamente emancipatório. O currículo avançou no sentido de romper com a lógica meramente prescritiva, mas barreiras burocráticas e institucionais ainda condicionam a reprodução de práticas descoladas da realidade camponesa. O RCV de Varzedo sob o influxo dos segmentos sociais de crítica educacional, caminha discursivamente, rumo a uma perspectiva crítica e emancipatória, como a defendida por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), que coloca no centro do processo educativo a autonomia, a criticidade e a valorização dos sujeitos do campo. Contudo, ainda se mantém atrelado como dispositivo formal, sem força de transformação concreta no cotidiano escolar. Embora o documento incorpore alguns ensaios críticos e elementos que tensionam a perspectiva dominante, esses aparecem de modo pontual, fragmentado e sem força política para reconfigurar a prática pedagógica.

As análises do corpus empírico — entrevistas, questionários e documentos institucionais — reforçam essa constatação: o currículo ainda se mantém preso às exigências formais de adequação normativa, revelando mais um esforço de alinhamento burocrático do que um movimento real de ruptura. Conclui-se, portanto, que o caminho para se consolidar uma abordagem histórico-crítica na Educação do Campo em Varzedo ainda é longo e exige não apenas ajustes documentais, mas sobretudo um reposicionamento político, pedagógico e epistemológico que confronte de maneira direta as contradições do território e as estruturas de poder que sustentam a desigualdade educacional.

Assim, o primeiro objetivo desta pesquisa consistiu em analisar o processo de elaboração do novo currículo da Educação do Campo em Varzedo, considerando os sujeitos envolvidos, as etapas seguidas e a participação da comunidade escolar e das organizações sociais do campo. A análise empreendida ao longo da tese evidenciou que, na prática, esse processo ficou concentrado sobretudo nas mãos de técnicos da Secretaria Municipal de Educação e de alguns poucos professores da rede. Os demais sujeitos — pais, estudantes e instituições sociais como associações de moradores, sindicatos e organizações comunitárias

— que deveriam figurar como protagonistas e corresponsáveis da construção curricular, estiveram ausentes ou tiveram participação praticamente nula.

À luz dos discursos analisados, a justificativa para tal ausência foi atribuída ao contexto da pandemia, que teria inviabilizado uma participação mais ampla. No entanto, cabe questionar: seria essa uma justificativa suficiente e plausível para excluir os sujeitos centrais do campo do processo de decisão sobre seu próprio currículo? A pandemia pode ter imposto limites logísticos, mas não explica a ausência de estratégias mais criativas e democráticas de escuta e envolvimento da comunidade, sobretudo em um município marcado pela centralidade da ruralidade. As etapas descritas — chamadas públicas, reuniões virtuais e produção textual — revelam mais um movimento de cumprimento formal das exigências do regime de colaboração do que uma verdadeira construção coletiva. Assim, o processo de elaboração do currículo em Varzedo se apresenta mais como um exercício de escrita técnica e burocrática do que como um espaço de disputa política e pedagógica, esvaziando a potência emancipatória que deveria orientar a Educação do Campo.

O segundo objetivo da pesquisa foi identificar como os documentos normativos (BNCC, DCRB, PME e Diretrizes da Educação do Campo) influenciaram a construção curricular em Varzedo e em que medida dialogaram com as especificidades territoriais e culturais do município. A análise revelou que tais documentos exerceram papel determinante na condução de todo o processo, funcionando como eixos estruturantes para a escrita do RCV. No entanto, é preciso destacar que esses referenciais, embora legitimados nacionalmente e estadualmente, carregam uma lógica técnica, homogênea e centralizadora, pouco permeável às singularidades locais. O risco, nesse sentido, é que o currículo municipal, ao se apoiar demasiadamente nesses marcos, se reduza a um desdobramento das orientações padronizadas, reproduzindo a racionalidade tecnocrata em detrimento da valorização das práticas, saberes e identidades próprias do campo varzedense.

Ainda que o RCV apresente passagens que buscam tensionar essa lógica — como a inclusão de tópicos que discutem o lugar, o território e algumas referências às comunidades do campo — tais elementos surgem de forma tímida, secundária e pouco intencional. Questões centrais, como a valorização da agricultura familiar, a análise das dinâmicas econômicas locais e a explicitação das realidades sociais dos distritos e povoados, aparecem apenas como pano de fundo, e não como eixos orientadores do currículo. Essa ausência não é meramente técnica: ela evidencia um projeto de educação que, mesmo em um município majoritariamente do campo, ainda hesita em assumir o campo como categoria central. Assim, constata-se que a influência dos documentos normativos foi decisiva, mas em grande medida

restritiva, limitando a construção de um currículo realmente territorializado, contextualizado e comprometido com a emancipação dos sujeitos do campo.

O terceiro objetivo desta pesquisa consistiu em avaliar as práticas pedagógicas implementadas nas escolas do campo, verificando seu alinhamento com os princípios da Educação do Campo e sua contribuição para a formação crítica e emancipatória dos estudantes. Essa avaliação foi discutida e tensionada na seção de resultados, onde buscamos analisar com rigor e a cautela que uma tese exige, mas sem perder a necessária precisão crítica. O exame das práticas educativas não se restringiu à mera descrição de atividades escolares, mas buscou problematizar de que forma os discursos oficiais, as diretrizes normativas e as ações pedagógicas se concretizam — ou não — no cotidiano da escola. Para isso, estabeleceu-se um diálogo constante com os aportes teóricos que fundamentam a Educação do Campo, confrontando-os com os dados empíricos produzidos ao longo da pesquisa: as falas da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, as respostas dos (as) docentes aos questionários aplicados, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas e a observação das práticas pedagógicas. Reconhece-se que a prática pedagógica é marcada por forte subjetividade, mas também é possível identificar e sistematizar elementos objetivos que permitem problematizá-la e, em certa medida, quantificá-la. Essa análise foi aprofundada com maior densidade crítica na seção destinada à apresentação e discussão dos resultados.

O que se evidencia é um quadro contraditório: de um lado, a retórica institucional que afirma compromisso com a Educação do Campo e aponta projetos que procuram contemplar a realidade local; de outro, a persistência de práticas pedagógicas fragmentadas, muitas vezes descoladas do território e dos modos de vida camponeses. Os PPPs, embora tragam em alguns trechos menções ao campo e ao território, mantêm-se majoritariamente alinhados às orientações da BNCC e do DCRB, reafirmando um padrão de homogeneização curricular. Da mesma forma, as práticas relatadas pelos docentes revelam iniciativas isoladas e pontuais, mas não um movimento sistemático de incorporação das identidades, saberes e lutas do campo como eixo estruturante da ação pedagógica. Assim, a análise demonstra que, embora haja avanços no reconhecimento formal da Educação do Campo, sua efetivação como prática emancipatória ainda encontra barreiras profundas, seja pela ausência de intencionalidade política, seja pela limitação material e formativa das escolas.

O quarto objetivo desta pesquisa consistiu em examinar as contradições e convergências entre a abordagem tecnocrática e a abordagem histórico-crítica no processo de implementação e desenvolvimento do currículo. Ao longo da análise, evidenciou-se a tensão

entre dois projetos distintos de educação: de um lado, a lógica burocrática, sustentada por documentos normativos como a BNCC, o DCRB, PME e o próprio RCV, que orientam a prática docente sob parâmetros de homogeneização, padronização e controle; de outro, a perspectiva histórico-crítica, ancorada nos princípios defendidos por autores como Caldart, Arroyo, Molina e Paulo Freire, que convocam a escola e seus profissionais a uma postura pedagógica emancipatória, capaz de dialogar com o território, com os sujeitos do campo e com seus saberes.

O que se observa em Varzedo é um campo de disputas em que a dimensão tecnocrática ainda se sobressai, justamente pela sua força normativa e pelo peso das burocracias educacionais que pressionam os municípios a atender exigências legais. No entanto, também se percebe um esforço, ainda que incipiente, de professores (as) e coordenadores(as) em tensionar essas normas e buscar práticas mais enraizadas no contexto local. O desafio, contudo, permanece: a superação da lógica burocrática exige formação contínua, densidade teórica e um movimento coletivo de resistência e construção de alternativas, condições que ainda não se consolidaram plenamente no município. Assim, embora se reconheça a existência de iniciativas que apontam para a perspectiva histórico-crítica, a análise crítica demonstra que o caminho para sua efetiva materialização ainda é longo, exigindo vontade política, investimento e, sobretudo, engajamento dos sujeitos escolares na defesa de um currículo do campo como projeto emancipatório.

O último objetivo proposto no escopo desta tese constitui o ponto alto da análise, pois é o momento em que se busca superar a mera crítica e avançar na proposição de alternativas concretas, ancoradas nas contribuições teóricas discutidas ao longo da pesquisa. Assim, as recomendações concentram-se em fortalecer a participação efetiva da comunidade nos processos de elaboração, implementação e monitoramento do currículo, garantindo que pais, estudantes, docentes e organizações sociais do campo tenham voz ativa e decisiva nos rumos da política educacional. Já as estratégias apontam para a necessidade de consolidar formações continuadas de caráter crítico-emancipatório para os (as) profissionais da educação; assegurar condições materiais e orçamentárias que sustentem práticas pedagógicas contextualizadas; e fomentar projetos intermunicipais de cooperação que considerem o território em sua totalidade e não apenas nos limites administrativos.

Essas recomendações e estratégias, quando tomadas em conjunto, constituem um alicerce indispensável para a valorização dos saberes locais e uma âncora fundamental na defesa da Educação do Campo como prática de justiça social. Ao convidar a comunidade a participar ativamente dos “atos de currículo”, rompe-se com a lógica excludente e

tecnocrática e abre-se caminho para que o processo educativo se torne, de fato, emancipador. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um instrumento burocrático de gestão e se converte em espaço de disputa, resistência e construção coletiva, capaz de enfrentar o projeto hegemônico do capital e afirmar a centralidade dos sujeitos do campo em sua própria história.

Diante desse cenário, compreende-se que a elaboração do RCV em Varzedo não pode ser tomada como um fim em si mesma, mas como um ponto de partida para novas disputas, debates e reconfigurações. O currículo, na forma como se apresenta, evidencia tensões entre o normativo e o emancipatório, entre a retórica de participação e a efetiva escuta das comunidades, entre o discurso de valorização do campo e as práticas que, muitas vezes, invisibilizam seus sujeitos. O risco maior é que esse documento, ao invés de ser instrumento de transformação, torne-se mais um mecanismo de reprodução das desigualdades históricas, um espelho da racionalidade tecnocrática que atende às exigências formais, mas pouco incide na realidade concreta do chão da escola.

Ao mesmo tempo, negar os pequenos avanços seria cair em um pessimismo paralisante. Há, nos relatos dos docentes, nos projetos pontuais das escolas e nas tentativas de diálogo intersetorial, sinais de resistência que não podem ser desprezados. São sementes de uma Educação do Campo possível, ainda frágeis, mas que revelam a potência de um currículo que dialogue com os saberes locais, com as práticas da agricultura familiar e com as identidades camponesas. Para que essa potência floresça, será necessário enfrentar desafios estruturais: ampliar as formações docentes, garantir condições materiais adequadas, romper com a lógica do fechamento das escolas do campo e, sobretudo, instituir políticas públicas locais que reconheçam o território não como obstáculo, mas como fonte de conhecimento e emancipação.

Assim, damos um ponto final — provisório — nesta tese, com a consciência de que o trabalho de construção da Educação do Campo em Varzedo, e em municípios pequenos da Bahia, está apenas começando. As reflexões aqui produzidas não pretendem encerrar o debate, mas provocá-lo, iluminando as contradições e apontando possibilidades. Espera-se que esta pesquisa contribua para fortalecer o campo acadêmico e político, suscitando novos estudos, dissertações e teses que avancem na compreensão e na superação dos desafios. Que o futuro da Educação do Campo em Varzedo não seja de submissão às lógicas do capital ou de mera reprodução burocrática, mas de luta, resistência e emancipação, onde as escolas sejam territórios de vida, de identidade e de justiça social.

Encerramos esta tese conscientes de que não chegamos a um ponto final, mas a uma vírgula no longo processo de construção da Educação do Campo. Varzedo, como tantos

municípios da Bahia, nos revela que o currículo não é apenas texto normativo, mas campo de batalha entre o projeto tecnocrático do capital e o sonho emancipador dos sujeitos do campo. Como nos ensinou Paulo Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Que esta pesquisa seja mais do que registro acadêmico; que seja convite e provocação. Convite para que gestores, docentes e comunidades assumam sua voz, sua história e seu território como fundamentos do currículo. Provocação para que não nos contentemos com “mais do mesmo”, mas avancemos rumo a uma educação que seja ato de resistência, de reconhecimento e de esperança. Pois, se o futuro ainda não está escrito, cabe a nós escrevê-lo com a mão calejada do campo e com a dignidade que brota da terra. Assim, esta tese não se encerra em si: é denúncia e anúncio. Trata-se, portanto, da denúncia de um currículo que ainda carrega marcas da tecnocracia e da homogeneização da cidade; entretanto, é igualmente o anúncio de que outra escola do campo é possível. Isso porque Varzedo não é uma ilha; pelo contrário, integra um território vivo, diverso e camponês, que exige ser reconhecido em sua inteireza. Por isso, esta pesquisa não deve ser lida apenas como registro acadêmico, mas como provocação e instrumento de luta, capaz de iluminar os caminhos e fortalecer a resistência por uma educação que faça justiça social.

Assim, mais do que reproduzir o previamente instituído, é preciso ousar construir uma educação que se enraíze no território e rompa com a lógica da homogeneização. Tal como em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2000), em que a família de Fabiano enfrenta as agruras da seca, a Educação do Campo também atravessa suas próprias estiagens: a escassez de políticas públicas consistentes, o silêncio imposto aos sujeitos e a invisibilidade de seus saberes. O desafio é não permitir que a escola se converta em espaço árido, incapaz de nutrir sonhos e resistências, mas, ao contrário, transformá-la em chão fértil de dignidade e emancipação. Se, para Graciliano, a esperança se insinuava nas entrelinhas da dureza da vida sertaneja, aqui ela se expressa na possibilidade de um currículo que dialogue com o território, que dê voz aos silenciados e que reconheça as identidades camponesas não como resquícios de um passado, mas como sementes de futuro.

O campo não pode ser tratado como ausência ou atraso, mas como presença viva, que reivindica seu lugar na história e no projeto educativo. Varzedo, como tantos outros municípios da Bahia, carrega marcas de opressão, mas também germina possibilidades de resistência. Se a escola for capaz de superar a tecnocracia e assumir-se como ato político de justiça social, poderá transformar a dor em anúncio de vida nova, como o renascer da esperança após a estiagem. Esta tese, assim, não se encerra: é denúncia das secas impostas pelo capital e anúncio da chuva que pode vir com a educação emancipatória, capaz de

florescer no coração do campo. Que a Educação do Campo em Varzedo, como as águas que rompem a aridez em Vidas Secas (Graciliano Ramos, 2000), semeie o saber e faça florescer a emancipação curricular em Educação do Campo no fértil solo da esperança.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de. Territórios de Identidade: disputas e cooperações entre rural e urbano. In: Estudos sobre a dinâmica territorial, ambiente e planejamento. Editora Grafset. João Pessoa, 2011.

AMORIM, Jorge. “Imaginação que deu certo” mobilização emancipatória para a criação do município de Varzedo, Bahia – Brasil (1985-1989). Pol. Hist. Soc., Vitória da Conquista, v. 20, n. 1, p. 257-276, jan.-jun. 2021. ISSN 2236-8094.

ANTAS JR. Ricardo Mendes. **Território e regulação: espaço geográfico, fonte material e não – formal do direito.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas. Fapesp, 2005, p. 248.

ALMEIDA, Rafael da Silva. O território normado e o território como norma: o caso do circuito espacial produtivo dos reagentes para diagnóstico. A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação, de 9 a 12 de outubro. encontro nacional da ANPEGE, 2015.

ANDRADE, Marilene Oliveira de. Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I - Varzedo/BA. Cruz das Almas, BA, 2016.

ARGOLO, Fernanda Karla de S. R. Os reflexos do plano de ações articuladas na implementação do plano municipal de educação: colaboração impositiva e autonomia regulada. ANPAE. Salvador – BA, 2024.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa.* Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo.** Editora Vozes, 2004.

ASSIS, Viviane Andrade de. “AQUI É TUDO UMA RAMA DE MAXIXE:” Experiências de Trabalhadores Rendeiros da Fazenda Engenho Sururu, Varzedo-BA (1970-2000). Feira de Santana. UEFS, 2013.

BUITONI, Marísia Margarida Santiago. *Coleção Explorando o Ensino – Geografia: Ensino Fundamental.* Volume 22. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024).** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação – CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2023].

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Caminho da Escola. Brasília, DF: MEC, 2007.

BAHIA. **Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB: Etapas da Educação Básica e Componentes Curriculares.** Salvador: SEC/BA, 2020

BAHIA. Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) e Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). *Territórios de identidade da Bahia: planejamento e regionalização.* Salvador, 2018. Disponível em: <URL>. Acesso em: 09 jun. 2025.

BAHIA. Lei n. 13.559, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 2016.

_____. Bahia. Tribunal de Contas do Estado. Revisão e atualização do Plano Estratégico: Aprimorando a Organização em Sintonia com a Sociedade Baiana para o biênio 2022-2023. **Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA).** Salvador: TCE/BA, 2021.

BAHIA, **Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia.** Disponível em: <https://www.seplan.ba.gov.br>. Acesso em junho de 2023.

_____. **Constituição do Estado da Bahia. Lei Orçamentária Anual.** [Constituição Estadual, 1989]. Salvador, BA [2023].

BAHIA. Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). Territórios de Identidade da Bahia: caracterização e dados socioeconômicos. Salvador: SEPLAN, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), 2017. Disponível em: <https://www.sei.ba.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação. Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB. Salvador: SEC, 2019.

_____. **GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Plano Plurianual Participativo 2024–2027.** Salvador: Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), 2024. Disponível em: https://www.ba.gov.br/seplan/sites/site-seplan/files/migracao_2024/arquivos/wp-content/uploads/PPA-2024-2027-Versao-Digital-12_12_2024.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Maria Helena Borges. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Teóricas e práticas do currículo** / Juliana de Favere. Indial: Uniasselvi, 2013.

BARBOSA, Jorge Luiz; MARTINS, Flávia Elaine da Silva; LIMA, Ivaldo Gonçalves (org.). **Territórios criativos da cultura [recurso eletrônico]** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022.

BALCÃO, Nilde; TEIXEIRA, Ana Claudia (Org.) **Controle social do orçamento público**. São Paulo, Instituto Pólis, 2003. 112p. (Publicações Pólis, 44).

BARROS, Atila. Representações sociais da paternidade rural e a educação no campo: desafios e perspectivas. **ETS EDUCARE-Revista de Educação e Ensino**, v. 2, n. 2, p. 165-198, 2024.

BARROS, Atila. Representações sociais das tecnologias digitais e suas relações com educação no campo: desafios e oportunidades. **ETS EDUCARE-Revista de Educação e Ensino**, v. 2, n. 2, p. 31-55, 2024.

BONNEMAISON, Jean. Viagem em torno do território. In: HAESBAERT, Rogério; ROSENDAHL, Zeny (Org.). *Geografia Cultural: um século*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 83–131.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 8º ed. – Rio de Janeiro, Bertrand, 2006.

COGO, Taisson Pedrozo et al. Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 8, n. 2, p. 121-155, 2023.

COSTA, João Paulo Reis. Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2011.

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA**, 3., 2007, Luziânia, GO. *Anais...* Luziânia: INCRA/MST, 2007.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2008. p. 45–75.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro. DUARTE, Francisco Ricardo. MENEZES, Afonso Henrique Novaes. SOUZA Tito Eugênio Santos. *Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância [et al.]*. – Petrolina-PE, 2019. 83 p.: 20 cm. 1 Livro digital.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

DICIONÁRIO, DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. **Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular**, 2012.

DO BRASIL, Senado Federal. *Constituição da república federativa do Brasil*. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

DA COSTA, Regis Clemente. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, p. 1-23, 2023.

DA SILVA, IARA RODRIGUES et al. Educação do campo na formação de professores do curso de pedagogia da UFMA–Campus Imperatriz. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-17, 2021.

DE SOUZA LIMA, Elmo. OS IMPACTOS DA BNCC NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E NOS PROJETOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, 2021.

DE SOUZA SILVA, Márcia Regina; PEREIRA, Leiva Custódio; DA SILVA, Helen Maciel. A BNCC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA INVISIBILIDADE A INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 8, n. 1, p. 34-54, 2021.

DO NASCIMENTO, Marcilia Nogueira; TEIXEIRA, Oziel Barbosa. Educação do Campo: fruto de uma luta, esperança de transformação. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavašin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 3, p. 632-641, 2014.

FOERSTE, Erineu et al. Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, p. 125-142, 2018.

FRANCELINO, Vilma de Assis. **EDUCAÇÃO DO CAMPO CONFLITOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. 2021. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 79 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: reflexões sobre a informalidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. – 6 ed. São Paul: Global Editor, 2024.

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; ANTUNES, Helenise Sangoi. Trajetória da Educação Rural para a concepção social e política da Educação do Campo no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e8010816892-e8010816892, 2021.

GOTARDI, Osmar Luís Nascimento; PIRES, Dario Xavier. Educação do Campo e Currículo: um estudo das propostas pedagógicas de escolas do campo da região de Dourados/MS. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021.

HAESBAERT, R. **Território e decolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina**, 2021.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IBGE. **Instituto Brasileiro de geografia e Estatística**. 2023

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados: Varzedo - BA*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios – Resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. *Censo Demográfico 2022: População dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: [colocar data de acesso].

JESUS, Elmo Manuel de Emancipação municipal: uma estratégia para o desenvolvimento local – o caso de Varzedo-Ba / Elmo Manuel de Jesus – Santo Antônio de Jesus – Ba.: [s.n], 2008.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica 1* Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: **DIDÁTICA**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 45-67.

MEDEIROS, EMERSON AUGUSTO DE; DIAS, Ana Maria Iório; THERRIEN, Jacques. Licenciaturas (interdisciplinares) em Educação do Campo: estudo sobre sua expansão no Brasil. **Educação em Revista**, v. 37, p. e226082, 2021.

MÉSZÁROS, István. A educação apara além do capital [Tradução Isa Tavares]. – 2 ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Bib. Orton IICA/CATIE, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2011.

NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara C.; SODRÉ, Maria Doratb (Org.). Educação do Campo: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFB, 2013.

NETO, Luiz Bezerra. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR online**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

NEVES, Odair Ledo. **Educação do campo, currículo e multiculturalismo crítico: um estudo a partir da formação de professores em uma escola de Serra do Ramalho–BA**. Editora CRV, 2021.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PAULA, Marcelo Moares; RAMA, Angela; PINESSO, Denise. Geografia: espaço e interação: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. – 1º ed. – São Paulo: FTD, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PEREIRA, Geronildo Ramos. **Contos e encantos no versejar do Cordel**, p. 25, Ed. CRV, Curitiba, 2024

PEREIRA, Adriana Soares (org) ... Metodologia da pesquisa científica [recurso eletrônico] / [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.

PRINTES, Rafaela Biehl. **Território e territorialidade: revisando conceitos diante da complexidade da sociodiversidade**. Pesquisa do Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Rural Sustentável e Mata Atlântica (DESMA). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2015.

RAMOS, Graciliano. Vidas Secas: - 80ª triagem – Rio, São Paulo: Record, 2000.

ROSENDAHL, Zeny. **Território e territorialidade: uma perspectiva geográfica para o estudo da religião.** Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

RUA, **Maria das Graças. Políticas Públicas** – Florianópolis: departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES, UAB, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial.** Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

SAQUET, Marcos Aurelio. **A descoberta do território e outras premissas do desenvolvimento territorial.** Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg., SÃO PAULO, V.20, N.3, p.479-505, SET.-DEZ. 2018.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Proposições para estudos territoriais.** *GEOgraphia*, v. 8, n. 15, 2010.

SILVA, Sandra Mara do Carmo; SANTOS, Arlete Ramos dos. **Fechamento de Escolas do Campo: contradições e desafios.** Editora CRV. Curitiba – Brasil, 2023.

SILVA, Teirone Campos. **Educação Física em escolas públicas estaduais do município de Feira de Santana - BA: territorialidades negadas no desenvolvimento social.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Darlany Almeida dos. **Sustentabilidade e desenvolvimento local: o caso do Conselho do Meio Ambiente do Município de Varzedo – BA .** Cruz das Almas, BA, 2019.

SANTOS, Nilvania de Jesus. **Ampliação da percepção cidadã dos jovens do ensino médio sobre política pública: uma experiência de pesquisa-ação em colégio estadual do município de Varzedo – BA 2. Protagonismo juvenil sobre a dinâmica do PNAE por jovens do segundo ano do ensino médio do município de Varzedo – BA.** Cruz das Almas, BA, 2021

SANTOS, Arlete Ramos dos; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva; CASTRO, Ricard Alexandre; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos (Org.). **A Educação do Campo como processo de disputa no contexto do capital.** 1 ed. – Curitiba: Appris, 2023.

SOUZA, Maísa Dias Brandão; SANTOS, Edjaldo Vieira dos; LEAL, Hete Teixeira; SANTOS, Arlete Ramos dos (org.). **Políticas educacionais e Educação do Campo: das raízes as colheitas.** Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora, 2025.

SANTOS, Milton, 1926 – 2001. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI / Milton Santos, María Laura Silveira.** – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Milton. **Território, globalização e fragmentação.** In: SILVEIRA, Maria Laura (Org.). **O território: ensaios e exercícios.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 51–74.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (org.). **Território: Globalização e fragmentação**. 5ª ed. Editora Hucitec. São Paulo, 2006.

SANTOS, Luana Silva; CRUZ, Lilian Moreira. Educação Especial e Educação do Campo: uma interlocução necessária. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 3, n. 8, p. 1-18, 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SANTOS, Milton, 1926 – 2001. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Murilo Pinto Silva. Escola, família e comunidade: o lugar da (re)afirmação identitária da juventude do campo / Murilo Pinto Silva Santos. – Salvador, 2020.

SILVA, Sylvio Bandeira de Melo e (Org.). Estudos sobre a dinâmica territorial, ambiente e planejamento. Editora Grafset. João Pessoa, 2011.

STEINBERGER, Marília (org.). Território, Estado e políticas públicas espaciais – Brasília: Ler Editora, 2013. 328p.

SILVA, Teirone Campos. Educação física em escolas públicas estaduais do município de Feira de Santana - Ba: territorialidades negadas no desenvolvimento social. – Salvador, 2013.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). Geografia: conceitos e temas. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 77-116.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Geociências. Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Grupo de Pesquisa GeografAR. *Mapeamento das comunidades de fundos e fechos de pasto no estado da Bahia*. Salvador: SEPROMI/UFBA, junho 2020. Disponível em: <http://www.geografar.ufba.br>. Acesso em: 04 de outubro de 2025.

VARZEDO. Secretaria Municipal de Educação. Informações sobre fechamento de escolas municipais. Varzedo, 2025. Documento não publicado.

VARZEDO. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular Varzedense para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Bahia Varzedo. 2020.

VITOR COSTA, Edineide; RAMOS, Michael Daian Pacheco. A produção acadêmica sobre o currículo e a educação do campo. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 2, n. 2, p. e202210v2-e202210v2, 2022.

WERLANG, Jair; PEREIRA, Patrícia Barbosa. Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21016, 2021.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
 PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIO, AMBIENTE E SOCIEDADE
 – DOUTORADO

APÊNDICE / ANEXO

**QUESTIONÁRIO (Google Forms)
 IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
 MUNICÍPIO DE VARZEDO – BA**

Prezado/a,

O objetivo é analisar a implementação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo no município de Varzedo – BA, com ênfase no processo de elaboração e desenvolvimento do currículo.

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, com garantia de sigilo e anonimato dos(as) participantes.

Agradecemos sua participação e colaboração.

Pesquisadores responsáveis:

Reginaldo Pereira dos Santos – Doutorando em Território, Ambiente e Sociedade – UCSAL

Cristina Maria Macêdo de Alencar – Orientadora

Identificação geral

Entrevistado N°:

Gênero:

Atuações fora da escola:

Município onde reside:

Reside no campo () ou na cidade ()

Questionário.**Primeira parte: Identificação sociodemográfica**

1) Idade

- a) menos de 25 anos
- b) de 26 a 35 anos
- c) de 36 a 45 anos
- d) de 46 a 55 anos
- e) acima de 55 anos

2) Qual o seu nível de escolaridade?

- a) Ensino médio
- b) Ensino Superior incompleto
- c) Ensino superior
- d) Especialização
- e) Mestrado
- f) Doutorado

3) Como você se declara em relação à sua cor?

- a) amarelo
- b) branco
- d) Indígena
- e) preto
- f) pardo
- g) negro
- h) não deseja declarar

4) Sexo biológico

- a) masculino
- b) feminino
- c) intersexo

5) Tempo de atuação no município na área da educação

- a) até 5 anos
- b) de 6 até 15 anos

c) de 16 anos até 25 anos

d) acima de 26 anos

6) Carga horária de trabalho no município

a) 20 h

b) 40 h

c) 60 h

7) Etapa de atuação

a) Educação Infantil

b) Ensino Fundamental – Anos Iniciais

c) Ensino Fundamental – Anos Finais

8) Local da atuação

a) Meio Rural

b) Meio Urbano

9) Vínculo profissional

a) reda

b) contrato

c) efetivo

d) outro

10) Sua graduação é:

a) Licenciatura

b) Bacharelado

c) Tenho somente o Ensino Médio

Segunda parte: Questões sobre o Currículo

1) Você conhece o RCV – Referencial Curricular Varzedense?

a) Sim

b) Não

2) Você participou da elaboração desse documento no ano de 2020?

a) Sim () Se sim, passe para a questão seguinte.

b) Não ()

3) Descreva a sua participação.

4) O RCV – Referencial Curricular Varzedense foi:

a) Organizado pela Secretaria Municipal de Educação.

b) Em parceria da secretaria de educação com as escolas.

c) Organizado pelas docentes, coordenação pedagógica.

d) Organizado pela comunidade escolar.

e) Organizado pela coordenação pedagógica e gestão das escolas.

5) O currículo que foi homologado dá suporte ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde você trabalha com as discussões do Campo?

a) Sim

b) Não

c) Parcialmente

Explique sua resposta -

6) Existem pontos positivos do currículo municipal no seu processo de implementação das políticas para os povos campestinos? Explique.

7) Existem fragilidades / gargalos (aspectos negativos) do currículo no seu processo de implementação das políticas para os povos campestinos? Explique.

8) É importante o uso das tecnologias digitais nas aulas da educação do/no campo?

a) Sim

b) Não

c) Não se aplica

Explique sua resposta -

9) O que deve ser feito para tornar mais presente o uso das tecnologias digitais nas aulas da educação do campo?

a) As escolas possuem mais equipamentos TIC

- b) Realização de cursos de formação continuada sobre TIC
- c) As escolas possuem conexão (veloz) à internet.
- d) Suporte e manutenção dos equipamentos existentes.

10) Na(s) escola(s) em que você atua, há algum Componente Curricular ou projeto pedagógico que aborde os objetos do conhecimento/saberes relacionados ao empreendedorismo? Se sim, como esse tema tem sido trabalhado?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei informar

11) Para você, o ensino do empreendedorismo deve constar no currículo das escolas do campo?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder

12) A sua formação (Licenciatura) contribui/contribuiu de forma adequada para que você implemente os princípios da Educação do Campo?

- a) Sim
- b) Não

13) Justifique

14) Sua formação inicial (licenciatura) te instrumentalizou para atuar na Educação do Campo?

- a) Muito
- b) Razoavelmente
- c) Pouco
- d) Não instrumentalizou
- e) Não sei informar

15) Das políticas públicas educacionais que a sua escola foi ou é atendida, você acredita que:

A – Programa Escola da Terra

- a) Sim, tem dado resultado

- b) Não, tem dado resultado
- c) Parcialmente tem dado resultado
- d) Não tem na escola
- e) Não conheço

B – Projovem Campo Saberes da Terra

- a) Sim, tem dado resultado
- b) Não, tem dado resultado
- c) Parcialmente tem dado resultado
- d) Não teve na escola
- Não conheço

16) O PPP da escola tem servido como instrumento de orientação do trabalho pedagógico?

- a) Sim
- b) Parcialmente
- c) Não
- d) Não sei informar

17) O PPP da escola atende as especificidades da Escola do Campo?

- a) Sim
- b) Parcialmente
- c) Não
- d) Não sei informar

18) Como você avalia o transporte escolar no campo?

- a) Ótimo, transporte de excelente qualidade e atende as expectativas;
- b) Bom, transporte de boa qualidade e atende as expectativas;
- c) Razoável, transporte de qualidade razoável e não atende as expectativas;
- d) Péssimo, transporte de péssima qualidade e não atende as expectativas;
- e) Nada consta, minha escola não é atendida pelo transporte escolar.

19) Quais são os beneficiários do transporte escolar para sua escola?

- a) Os estudantes e docentes do campo porque facilita o acesso deles à escola
- b) O governo municipal porque obtém prestígio com a comunidade

- c) As empresas de transporte que obtém lucros e enriquecimento
- d) Nada consta, minha escola não é atendida pelo transporte escolar
- e) Não sei informar

20) Você acredita que o ensino de Agroecologia é importante nas escolas do campo?

- a) Sim
- b) Não

21) Você está insatisfeito com... (caso queira marque mais de uma)

- a) O Currículo Municipal.
- b) A negligência do Currículo sobre os povos campesinos.
- c) A falta de recurso e material para contemplar as discussões do Campo.
- d) A falta de formação continuada sobre o campo.
- e) Todas as possibilidades.
- f) Não se aplica, estou satisfeito.

22) Você trabalha com classe multisseriada/multiano?

- a) Sim
- b) Não

23) Você trabalha com EJA no campo?

- a) Sim
- b) Não

24) Quais ações ou decisões o município de Varzedo poderia implementar para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes do campo nas escolas, respeitando suas realidades, trajetórias e modos de vida?

25) Quais políticas públicas o município de Varzedo pode fortalecer para assegurar que os estudantes do campo tenham acesso digno e continuado à educação, sem precisar abandonar seus territórios ou modos de vida?

26) O que os estudantes do campo e suas famílias precisam que a escola e o município façam para que eles se sintam pertencentes, valorizados e desejem permanecer aprendendo?

Parte três: Questões sobre a compreensão e aplicação da Pedagogia da Alternância no município de Varzedo – BA

1) Você conhece a proposta da Pedagogia da Alternância? Se sim, como a descreve em poucas palavras?

2) A Pedagogia da Alternância é aplicada em alguma escola do campo no município de Varzedo?

a) Sim

b) Não

c) Não sei informar

3) Na sua opinião, quais são as principais contribuições da Pedagogia da Alternância para a formação dos estudantes do campo?

4) Você considera viável a implementação da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo de Varzedo? Por quê?

5) Quais são os principais desafios para aplicar a Pedagogia da Alternância na realidade da sua escola ou rede?

6) Você já participou de alguma formação específica sobre Pedagogia da Alternância?

a) Sim

b) Não

→ Se sim, qual ou quais?

7) Você acredita que a Secretaria Municipal de Educação deve investir na formação de professores para trabalhar com a Pedagogia da Alternância? Por quê?

8) Na sua opinião, a Pedagogia da Alternância contribui para uma educação contextualizada e emancipatória no campo? Justifique.

Muito obrigado por suas respostas!

Elas são fundamentais na análise crítica desta tese, contribuindo para refletirmos sobre o currículo da Educação do Campo no município de Varzedo - BA.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIO, AMBIENTE E SOCIEDADE
– DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: **O CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO TERRITÓRIO DO RECÔNCAVO DA BAHIA: A POLÍTICA PÚBLICA NO CASO DE VARZEDO – BA**

Pesquisador Responsável: Reginaldo Pereira dos Santos

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Território, Ambiente e Sociedade – UCSAL

E-mail: reginaldopereira.santos@ucsal.edu.br

Telefone: (75)98853-1168

Orientadora: Prof^ª Dra. Cristina Macedo de Alencar – UCSAL

Você está sendo convidado(a) a participar, como colaborador(a), da pesquisa mencionada acima.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de elaboração e implementação do currículo da Educação do Campo no município de Varzedo – BA, com ênfase na participação social, nas concepções pedagógicas e na territorialidade.

Sua participação se dará por meio de

❖ Entrevista semiestruturada

A participação é voluntária, e você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e mantidas em sigilo, sendo sua identidade preservada em quaisquer publicações ou divulgações oriundas da pesquisa.

Os dados serão analisados de forma ética e responsável, conforme os princípios da pesquisa científica e da legislação vigente. O estudo foi submetido à avaliação da instituição de ensino superior à qual o pesquisador está vinculado.

Declaro que fui informado(a) de forma clara sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa e que estou ciente de que minha participação é voluntária. Autorizo a utilização das informações fornecidas, com garantia de anonimato.

Nome do(a) participante:

Assinatura:

Nome do(a) pesquisador(a): Reginaldo Pereira dos Santos

Assinatura:

Varzedo - BA, _____ de _____, 2025.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIO, AMBIENTE E SOCIEDADE
– DOUTORADO

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Sobre o processo de elaboração do currículo

Como você descreveria o processo de construção do currículo da Educação do Campo no município?

Quais atores e instituições estiveram envolvidos na sua elaboração?

Houve momentos de escuta e participação da comunidade escolar e dos sujeitos do campo?
Como se deram essas escutas?

2. Sobre a participação e mobilização

Em sua opinião, os sujeitos do campo (professores, estudantes, agricultores, lideranças locais) participaram efetivamente desse processo? De que forma?

Quais estratégias de mobilização e diálogo com o território foram utilizadas?

Que desafios foram enfrentados para garantir essa participação?

3. Sobre concepções pedagógicas e tensões

Quais concepções pedagógicas orientaram a construção do currículo da Educação do Campo?

Você percebe tensões entre abordagens tecnocráticas e perspectivas histórico-críticas no currículo? Poderia exemplificar?

A pedagogia da alternância foi considerada ou discutida nesse processo? De que forma?

4. Sobre a implementação do currículo

Quais ações vêm sendo realizadas para implementar o novo currículo nas escolas do campo?

Como tem sido o envolvimento dos(as) professores(as) nesse processo de implementação?

Existem políticas de formação continuada voltadas para o fortalecimento do currículo da Educação do Campo?

5. Sobre o território e a identidade camponesa

Em que medida o currículo dialoga com as especificidades territoriais e culturais da população camponesa de Varzedo?

Você acredita que o currículo contribui para fortalecer a identidade dos sujeitos do campo?
Por quê?

6. Considerações finais

Que avanços você destacaria no processo de construção e implementação do currículo da Educação do Campo em Varzedo?

Que limitações ainda precisam ser superadas?

Que sugestões você faria para o aprimoramento desse currículo?

OFÍCIO COM INFORMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO

INFORMAÇÃO SOBRE A REDE MUNICIPAL



ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARZEDO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 91/2025
 Varzedo, 25 de agosto de 2025

Ao
 Professor Reginaldo Pereira
 Docente da Rede Municipal de Ensino

Assunto: Dados da Rede Municipal de Ensino e Secretaria Municipal de Educação para composição de Tese de Doutorado

Prezado Professor,

Em atenção à sua solicitação, tendo em vista a construção de sua tese de doutorado em Território, Ambiente e Sociedade, apresentamos os dados referentes ao quantitativo de professores e servidores que se encontram em efetivo exercício na Rede Municipal de Educação, bem como os que atuam em funções de diretoria, coordenação e chefia na Secretaria de Educação (conforme levantamento de dados de junho do corrente ano).

Categoria	Carga Horária	Quantitativo	Segmento/Função	Observações
Professores – Processo Seletivo (mar/2025)	20h	51	44 – Creche, Anos Iniciais EF e EJA	Todos contratados
			07 – Anos Finais EF	
Professores/Coordenadores Efetivos	20h	34	Atuam nas 07 unidades escolares	Estatutários
Professores/Coordenadores Efetivos	40h	19	Atuam nas 07 unidades escolares	Estatutários
Diretorias, Coordenações e Chefias – Secretaria de Educação	40h	14	Diretorias: Departamento Pedagógico;	06 Estatutários
				08 Cargos Comissionados



ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARZEDO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

			Administração Escolar Coordenações: Pedagógica (Escola do Campo); Transporte; Educação Especial e Inclusiva; Escrituração; Educação Infantil; Pedagógica dos Anos Iniciais; Pedagógica dos Anos Finais e Busca Ativa Escolar; Programas; Matrícula Escolar; Merenda Escolar Chefias: Manutenção Escolar; Setor de Informática	
--	--	--	---	--

Colocamo-nos à disposição para outras informações complementares que se façam necessárias.

Atenciosamente,

VALDIRENE ANDRADE DE ASSIS PASSOS
 DIRETORA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

ANA CLAUDIA ANDRADE SOUSA
 Secretária Municipal de Educação

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO,
CULTURA, ESPORTE E LAZER DE VARZEDO**

Relação de Escolas no Município

Nº	INEP	ESCOLA	ENDEREÇO	DEPENDÊNCIA ADM	STATUS
1	29175127	Amélia Henrique dos Reis	São Roque	Pública	Ativa
2	29175143	Avelino Andrade	Barro	Pública	2022
3	29175151	Dr. Osvaldo Campos	Tabuleiro	Pública	Ativa
4	29175100	Estevão Moreira Sampaio	Varzedo	Pública	Ativa
5	29175054	José Francisco de Assis (Mário Henrique)	Macacos	Pública	2022
6	29175119	José Francisco Santiago	Areia Grossa	Pública	2022
7	29337224	Manoel Jose de Souza	Varzedo	Pública	Ativa
8	29175020	Mons Gilberto Vaz Sampaio	Sede	Pública	Ativa
9	29175224	Santa Bárbara	Braga	Pública	Ativa
10	29435676	Creche Proinfância Nossa Senhora da Conceição	Sede	Pública	Ativa
11	29174805	Colégio Estadual Nossa Senhora da Conceição	Sede	Estadual	Ativa
12	29432391	Centro Educacional Criarte	Sede	Privada	Ativa
13	29421195	Centro Educacional Sonho de Criança	Sede	Privada	Ativa
14	29175011	Mons Gilberto Vaz Sampaio	São Roque	Pública	2020
15	29174813	Zenaide Maria de Figueiredo e Azevedo	Tabuleiro	Pública	2020
16	29175208	Joaquim Inácio da Silva	Birreiro	Pública	2018
17	29175160	Francisco José de Jesus	Dendê	Pública	2018
18	29174945	Santo Antonio	Leal	Pública	2018
19	29175070	São Marcos	Calugi	Pública	2018
20	29174961	Senhora Santana	Fortaleza	Pública	2014
21	29174830	Carmem Cerqueira	Sururu	Pública	2011
22	29175194	João Silveira Magalhães	Mulungu	Pública	2011
23	29174910	Olegário Teixeira	Rio do Peixe	Pública	2011
24	29175232	Avelino José de Andrade (Joaquim Lobo)	Tab. do Carmo	Pública	2010
25	29175216	Otávio Andrade de Jesus	Cana Brava	Pública	2010
26	29174856	Duque de Caxias	Rio do Peixe	Pública	2009
27	29174899	José do Patrocínio	Cana Brava	Pública	2009
28	29174929	São José	Faz São José	Pública	2009

Planilha de Monitoramento dos Territórios – Superação do analfabetismo / EJA



PLANILHA DE MONITORAMENTO DOS TERRITÓRIOS - PACTO NACIONAL PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO E QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

IDENTIFICAÇÃO DO MUNICÍPIO				DADOS REFERENTES À EJA E AO PACTO										
REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	CÓDIGO IBGE	ADESÃO AO PACTO (SIMEC)	TAXA ANALFABETISMO (%) - (CENSO IBGE 2022)	POPULAÇÃO TOTAL DO MUNICÍPIO +15 anos (CENSO IBGE 2022)	POPULAÇÃO NÃO ALFABETIZADA (nº de pessoas) (CENSO IBGE 2022)	ESCOLAS MUNICIPAIS DE EJA (CENSO ESCOLAR 2023)	ESCOLAS ESTADUAIS DE EJA (CENSO ESCOLAR 2023)	TEM MATRÍCULAS DE EJA? (CENSO ESCOLAR 2023)	ADERIU AO PBA 2024? (SBA)	ADERIU AO PBA 2023? (SBA)	ADERIU AO PBA SALDOS? (SIMEC)	UNIDADE PRISIONAL OFERTA EDUCACIONAL

Erro! Vínculo não válido.



**ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARZEDO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Conforme dados do Censo Escolar 2024, Varzedo possui 1.499 matrículas na rede municipal de ensino. Destas, 219 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental e 35 na educação infantil se concentram em escolas rurais, totalizando pouco mais de 17% do alunado municipal diretamente vinculado à Educação do Campo. Os anos finais do ensino fundamental (609 alunos), a EJA (42 alunos) e a creche integral (97 alunos), por sua vez, encontram-se concentrados na sede urbana, o que explica a redução relativa das matrículas contabilizadas como campo no FUNDEB. Optamos por considerar o Censo de 2024 por se tratar de dados já consolidados (dados do Censo Escolar 2024 seguem em anexo). Cabe acrescentar que em 2025 está em curso um projeto piloto de Escola Integral em tempo integral em uma das unidades rurais do município

É importante registrar que, ainda que não tenha havido aumento proporcional de recursos destinados à Educação do Campo, as escolas rurais tiveram sua estrutura significativamente melhorada nos últimos anos, garantindo condições físicas muito mais adequadas para o ensino. Ao mesmo tempo, houve um processo de nucleação de cinco escolas, três foram mantidas na área rural, e duas foram transferidas para a sede urbana por razões específicas: uma delas funcionava em espaço cedido e em estado crítico de conservação, sem condições de atendimento; a outra apresentava estrutura limitada, o que tornava mais adequado o atendimento em prédio urbano de 12 salas, padrão FNDE, inaugurado em 2020. Esse processo explica a redução de matrículas classificadas como campo no Censo Escolar.

Aos olhos da gestão municipal, não se identifica contrassenso nessa decisão, uma vez que a escola urbana de 12 salas dispõe de estrutura adequada e suficiente para receber, com folga, os estudantes das unidades nucleadas. A medida, portanto, além de assegurar condições físicas de ensino mais adequadas, também possibilitou a otimização do quadro de profissionais, tanto em termos quantitativos quanto no alinhamento de sua atuação às respectivas áreas de formação.

Não enxergamos contradição, ademais, porque os documentos pedagógicos do município, a saber, o Plano Municipal de Educação (PME), o Projeto Político-Pedagógico (PPP's) e demais normativos locais, já consideram as especificidades do território, em especial o caráter rural do nosso município, o que assegura que a dimensão do campo esteja contemplada nas diretrizes e práticas educacionais do município.



ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE VARZEDO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dessa forma, reafirmamos que não existe orçamento municipal exclusivo para a Educação do Campo, embora a legislação federal e os mecanismos de financiamento já considerem suas especificidades, seja pelo diferencial do FUNDEB, seja por programas agregados ao PDDE.

Atenciosamente,

VALDIRENE ANDRADE DE ASSIS PASSOS
DIRETORA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

ANA CLÁUDIA SA
Secretária Municipal de Educação