

CAMINHOS PERCORRIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DO CAMPO EM JUSSARA E MULUNGU DO MORRO NA BAHIA

PATHS TAKEN IN THE FORMATION OF TEACHERS AND TEACHERS OF THE CAMP IN JUSSARA AND MULUNGU OF THE HILL IN BAHIA

FLÁVIA OLIVEIRA DE SOUZA

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, Amargosa, BA, Brasil
Especialista em Psicopedagogia e Neurociências. E-mail: flavinhaoliveira@aluno.ufrb.edu.br
<https://orcid.org/0009-0006-0084-5443>

ALEX VERDÉRIO

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, Amargosa, BA, Brasil
Doutor em Educação. E-mail: alexverderio@ufrb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-0492-6543>

Submissão: 11-10-2025 - Aceite: 06-01-2026

RESUMO: O artigo está ancorado nas reflexões geradas pela participação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, além das experiências vivenciadas em redes municipais de educação da Bahia, em especial, em atividades sistemáticas vinculadas à formação continuada de professoras e professores das escolas do campo nos municípios de Jussara e Mulungu do Morro. O estudo tem como objetivo analisar os processos e os fatores que possibilitaram a implementação de uma proposta de formação continuada voltada à Educação do Campo, destacando os elementos que marcaram o início dessa formação nos municípios de Jussara e Mulungu do Morro (BA). Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, fundamentada na análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras e professores participantes das formações. Como estabelecimento da base teórica da análise proposta, são considerados autoras e autores como Arroyo (2007; 2012), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Freire (1996), Leite (2002), Caldart (2002; 2010; 2011; 2012), Verdério (2021), Taffarel, Carvalho e Queiroz (2020), Verdério, Souza e Silva (2024) e Verdério, Silva e Cordeiro (2024), que sustentam a importância da educação como instrumento de transformação social, em sua efetividade, junto aos sujeitos do campo. A título de considerações, destaca-se a apreensão acerca da formação continuada de professoras e professores do campo como espaço de escuta, de valorização dos saberes locais e de resistência às políticas de esvaziamento da educação, sobretudo quando considerados os espaços de inserção de tais profissionais e sua atuação junto aos povos do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação do campo. Docência em escola do campo.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ABSTRACT: The article is anchored in the reflections generated by participation in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of the Recôncavo da Bahia, besides the experiences experienced in municipal education networks of Bahia, in particular, in systematic activities linked to the continuing training of teachers and teachers of the field schools in the municipalities of Jussara and Mulungu do Morro. It aims to analyze the path and aspects that have enabled the implementation of the proposal of continuing training aimed at the Education of the Field, as well as, elements related to the beginning of this formation with the educators and educators in the municipalities involved. Methodologically, we invest in qualitative research based on the analysis of interviews conducted with teachers and field teachers participating in the formations. As an establishment of the theoretical basis of the proposed analysis, authors such as Arroyo (2007; 2012), Arroyo, Caldart and Molina (2004), Freire (1996), Leite (2002), Caldart (2002; 2010; 2011; 2012), Verdério (2021), Taffarel, Carvalho and Queiroz (2020), Verdério, Souza and Silva (2024) and Verdério, Silva and Cordeiro (2024), which support the importance of education as an instrument of social transformation, in its effectiveness, with the subjects of the field. In terms of considerations, we highlight the concern about the continuing formation of teachers and teachers in the field as a space for listening, for valuing local knowledge and for resisting the policies of emptying education, especially when considering the spaces of insertion of such professionals and their activity with the people of the field.

KEYWORDS: Teacher training. Field education. Field school teaching.

Introdução

Este artigo analisa o percurso e aspectos que possibilitaram a implementação de uma proposta de formação continuada voltada à Educação do Campo, nos municípios de Jussara e Mulungu do Morro, na Bahia. A investigação que lhe dá base está amparada na inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bem como na atuação da autora na formação continuada de professora e professores das redes municipais de educação pública, com destaque para a vivência junto às professoras e professores de Jussara - BA e Mulungu do Morro - BA. A elaboração coloca-se ainda no âmbito das ações do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA).

Tais inserções permitiram os delineamentos de apontamentos sobre os desafios referentes à formação continuada no contexto das escolas do campo, contribuindo para a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a valorização dos saberes locais, com a justiça social e com a resistência às políticas de exclusão que historicamente têm sido direcionadas às populações camponesas. Como afirma Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 45), “a formação de educadores do campo precisa partir da realidade concreta dos sujeitos e dos territórios, valorizando as experiências de vida, os saberes populares e os vínculos comunitários”.

Nesse contexto, a pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, com entrevistas realizadas com professoras e professores do campo. Como base teórica, recorre-se a autoras e autores, tais como: Arroyo (2007; 2012), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Freire (1996), Leite (2002), Caldart (2002; 2010; 2011; 2012), Verdério (2021), Taffarel, Carvalho e Queiroz (2020), Verdério, Souza e Silva (2024), Verdério, Silva e Cordeiro (2024), que sustentam a importância

da educação como instrumento de transformação social, em especial, em sua efetividade juntos aos sujeitos do campo. Os resultados apontam para a centralidade da formação continuada como espaço de escuta, valorização dos saberes locais e resistência às políticas de esvaziamento da educação, sobretudo quando considerados os espaços de inserção de tais profissionais e sua atuação junto aos povos trabalhadores do campo.

O campo investigativo e o delineamento da problemática em questão estiveram embasados nos seguintes questionamentos que conduziram e impulsionaram a elaboração do presente artigo: i) Quais eram as percepções em relação à ausência e às demandas de uma formação específica para a Educação do Campo no município? ii) Quais mudanças ocorreram e incidiram para viabilizar a implementação da proposta de formação continuada voltada à Educação do Campo no município? iii) Quais ações poderiam ser projetadas para melhorar a formação continuada de educadoras e educadores do campo no município? iv) Quais temas e/ou assuntos são necessários na formação de educadoras e educadores do campo no município? v) Quais as expectativas quanto ao futuro da formação continuada de educadoras e educadores do campo em seu município? vi) Outra contribuição e/ou sugestão sobre a formação continuada das educadoras e dos educadores do campo?

Nesse quadro, tem-se como objetivo central do trabalho a perspectiva de analisar o percurso e aspectos que viabilizaram a implementação da proposta de formação continuada voltada à Educação do Campo, bem como elementos relacionados ao início dessa formação junto às educadoras e educadores nos municípios baianos de Jussara e Mulungu do Morro. Ao destacar esse percurso, a pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento das políticas e práticas educacionais do campo, em especial as voltadas para a formação continuada de professoras e professores.

Percurso metodológico

No que se refere aos aspectos metodológicos que deram base para a presente elaboração, adotou-se uma abordagem qualitativa, no sentido de compreender em profundidade as percepções e experiências das educadoras e dos educadores do campo a partir da inserção no processo sistemático de formação continuada que vem sendo desencadeado.

O estudo foi desenvolvido a partir da aplicação de questionários estruturados no formato *online*, contendo questões abertas, direcionados às e aos docentes dos municípios de Jussara e Mulungu do Morro, na Bahia. As respostas recebidas via questionário *online* foram organizadas e analisadas de forma interpretativa, buscando identificar sentidos, recorrências e singularidades nos registros das colaboradoras e colaboradores, considerando o contexto sociocultural e educativo em que se inserem.

Segundo Paulilo (1999, p. 135), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

O questionário *online* foi organizado com 6 questões, com perguntas abertas o que se justificou pela sua capacidade de permitir que as educadoras e os educadores expressassem livremente suas percepções, experiências e sugestões e, ao mesmo tempo, mantendo o foco temático alinhado aos objetivos da investigação. Esse formato possibilitou a exploração de dimensões subjetivas e contextuais, preservando a riqueza das percepções e registros individuais, um aspecto altamente valorizado em estudos qualitativos, especialmente aqueles voltados para a compreensão de realidades sociais específicas (Minayo, 2010).

Ao todo, foi recebido o retorno de 6 professoras e/ou professores que atuam nas escolas do campo de Jussara - BA e Mulungu do Morro - BA. Para fins da presente elaboração, foram destacados alguns excertos das respostas ao questionário *online* que refletem uma amostra das percepções registradas pelos participantes da pesquisa. Para tanto, foi realizada a confrontação e a aproximação das respostas a cada um dos questionamentos apresentados, com destaque para as respostas que mais representassem a totalidade das percepções registradas.

No contexto da Educação do Campo, essa abordagem se mostra relevante, pois as respostas das educadoras e dos educadores que se dispuseram a participar da pesquisa refletem marcas identitárias, culturais e históricas que não se revelam plenamente em instrumentos que sejam exclusivamente fechados ou quantitativos.

Como nos apontam Caldart (2012) e Molina (2015), entender a docência no campo requer considerar o território como um espaço de vida, de trabalho e de resistência. Assim, a estratégia metodológica estabelecida buscou a voz e as considerações das professoras e dos professores do campo relacionadas às demandas e perspectivas postas para sua própria formação.

Contudo, destaca-se ainda, como elemento fundamental da análise posta, a vinculação e atuação junto a tais profissionais, efetivada por meio da formação continuada. A inserção das professoras e professores cursistas nas escolas do campo coloca-se como um elemento essencial para análise e compreensão dos significados atribuídos por tais sujeitos ao trabalho educativo e às demandas e expectativas formativas que daí decorrem.

Formação docente na Educação do Campo

A formação docente na Educação do Campo assume papel central na construção de uma escola que dialogue efetivamente com as realidades, culturas e demandas das populações do campo. Diferentemente de uma formação tradicional e padronizada, voltada para o ensino urbano e massificado, a formação voltada para educadoras e educadores do campo necessita considerar as especificidades territoriais, as dinâmicas socioculturais e as práticas produtivas próprias desses contextos (Arroyo, 2007).

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo se configura como um campo político-pedagógico que exige uma formação docente capaz de romper com a lógica da reprodução cultural hegemônica e favorecer processos educativos que fortaleçam as identidades camponesas, valorizem os saberes locais e estimulem a participação comunitária. Formação essa assentada na prática cotidiana e na realidade dos territórios e que reconheça as educadoras e os educadores como sujeitos de conhecimento e agentes de transformação social.

Nessa perspectiva, impõe-se a necessidade de compreender o campo em sua concretude, sustentada na apreensão da questão agrária, constituída pelas relações sociais estabelecidas e

[...] como um problema estrutural do modo capitalista de produção. Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso de diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites. Para a sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária (Fernandes, 2008, p. 43-44).

É a partir da conformação da questão agrária brasileira e da atuação concreta dos povos trabalhadores do campo, por meio de sua capacidade de mobilização e luta, na organização coletiva, que se configura a luta por uma Educação do Campo no país. Nesse contexto, Verdério (2021, p. 74) ressalta que:

[...] a luta por uma Educação do Campo constitui-se como expressão da articulação de diversos sujeitos comprometidos com a educação dos povos trabalhadores do campo no Brasil, tendo como elemento central os sujeitos a que se refere como protagonistas na proposição e na realização de uma educação que atenda seus interesses e, estando conectada a processos educacionais contra-hegemônicos, se coloca na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Assim, a luta por uma Educação do Campo parte da própria diversidade dos sujeitos trabalhadores do campo no Brasil e das práticas e perspectivas educativas forjadas nas lutas sociais de tais sujeitos. A luta por uma Educação do Campo se faz diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade (Verdério, 2018, p. 66-67).

Assim, a formação continuada de professoras e professores do campo necessita considerar e estar atrelada a processos que ultrapassam os limites das escolas e dos aspectos didático-pedagógicos da sala de aula. De modo atrelado ao conjunto dos povos trabalhadores do campo que tem suas vidas e condições de existência atravessadas pela questão agrária brasileira, educadoras e educadores enfrentam desafios que também se vinculam direta ou indiretamente a isso.

Dentre as inúmeras questões que incidem no trabalho educativo nas escolas do campo, destaca-se a precariedade das condições de trabalho, o distanciamento dos centros formadores, a insuficiência de políticas públicas específicas e a persistência de uma visão urbanocêntrica da educação. Essas dificuldades impactam diretamente na qualidade da formação e na possibilidade de implantação de práticas pedagógicas contextualizadas que impulsionem o trabalho educativo nas escolas do campo. Nesse quadro, a formação de professoras e professores do campo vem sendo reiterada de maneira contínua na luta por uma Educação do Campo no Brasil.

Verdério, Silva e Cordeiro (2024, p. 72) indicam com veemência que a formação de professoras e professores do campo “[...] é apontada como elemento central na busca pela transformação escolar que tem sido reivindicada pela Educação do Campo nas últimas três décadas”. Neste aspecto, o autor e as autoras destacam como importantes momentos na projeção desse debate no contexto educacional brasileiro: a I Conferência Nacional por uma Educação

Básica do Campo, realizada em 1998; a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004; e o Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas, ocorrido em 2024.

Considerada essa assertiva acerca da necessidade da formação de professoras e professores do campo, afirmada na luta por uma Educação do Campo (Verdério; Silva; Cordeiro, 2024), Freire (1996) contribui ao afirmar que essa formação deve ser entendida como um processo dialógico e permanente, no qual a educadora e o educador se constituem como sujeitos históricos, capazes de refletir criticamente sobre sua prática e atuar de forma consciente para a emancipação das educandas e educandos. A formação continuada de professoras e professores do campo, nesse sentido, ultrapassa o caráter técnico e instrumental, constituindo-se como um espaço de construção coletiva e de resistência às desigualdades estruturais que atravessam a vida no campo.

A formação continuada, nesse cenário, configura-se como estratégia essencial para enfrentar os desafios da Educação do Campo, criando espaços de diálogo, partilha de saberes e fortalecimento da identidade profissional das educadoras e educadores, de forma coerente com a realidade e com as demandas das comunidades rurais. Ao promover reflexões críticas sobre a prática pedagógica, essas formações possibilitam que as e os docentes compreendam e valorizem os contextos socioculturais em que atuam, incorporando saberes tradicionais e conhecimentos científicos de maneira integrada, a fim de impulsionar a educação como elemento de transformação.

Destacadamente, a formação docente na Educação do Campo não é apenas um processo de capacitação, mas uma ferramenta política para a construção de uma escola camponesa que promova a justiça social, a valorização da diversidade cultural e a sustentabilidade dos modos de vida rurais. Segundo Freire (1996), na pedagogia não basta que a professora e/ou o professor possuam apenas práticas e conhecimentos voltados à docência.

Assim, no que diz respeito à Educação do Campo e à formação continuada nesse contexto, é necessária uma formação teórica articulada à prática específica do campo, considerando o tipo de educação, os saberes, as reivindicações, as lutas e as condições objetivas dos povos trabalhadores do campo na produção de sua existência. Esse horizonte reforça que a Educação do Campo não pode se reduzir à mera aplicação de técnicas, desprovidas de sentido e motivação em relação aos objetivos que se deseja alcançar na e para além da educação, tendo por perspectivas a formação integral e emancipatória dos sujeitos e a plena produção da vida nos territórios.

Lócus da pesquisa

Mulungu do Morro e Jussara são dois municípios da Bahia, pertencentes ao Nordeste brasileiro e que ficam localizados no Território de Identidade Irecê. Os Territórios de Identidade se figuram como uma ação estratégica do Governo de Estado da Bahia para “[...] promoção do desenvolvimento territorial, democrático sustentável e solidário, através da participação social, da articulação e integração das políticas públicas e ações governamentais visando à melhoria da qualidade de vida da população” (Bahia, 2014, p. 1). Para tanto, na Bahia foi reconhecida a existência de 27 Territórios de Identidade conceituados na

[...] unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com

critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia (Bahia, 2014, p. 1).

O Território de Identidade Irecê é constituído por 20 municípios baianos, sejam eles: América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipêba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, Uibaí, São Gabriel e Xique-Xique.

O município de Mulungu do Morro - BA está situado na região centro-norte do estado e fica localizado a 358 Km de Salvador, a capital baiana. O acesso ao município pode ser viabilizado por meio de rodovias federais (como a BR-122) e estaduais (com destaque para a BA-432). As estradas que conectam seus distritos, sua sede e as áreas rurais incluem diversas vias federais, estaduais e locais que delinham o território do município.

A história das terras de Mulungu do Morro - BA, até a década de 1960, está intrinsecamente ligada ao município de Morro do Chapéu - BA, vinculando-se ainda ao município de Cafarnaum - BA, até a emancipação política no final dos anos 1980, quando Mulungu do Morro é alçado ao *status* de município. O povoamento remonta a boiadeiros, tropeiros e vaqueiros sertanejos, que, segundo a tradição oral, teriam perdido seus bois e, ao encontrarem essas terras, decidiram ocupá-las. Tornaram-se posseiros e estabeleceram suas residências no local, que passou a ser conhecido como “Mulungu do Morro” devido à abundância de árvores chamadas mulungu.

As principais atividades econômicas de Mulungu do Morro incluem a agricultura (destacando-se cebola, mandioca, feijão, milho e tomate), a pecuária (com ênfase em bovinos, caprinos e aves) de base familiar, além do comércio e do setor de serviços (especialmente serviços públicos). O município enfrenta um *déficit* hídrico que prejudica a agropecuária. De modo geral, a baixa precipitação de chuvas e sua má distribuição espacial e temporal são responsáveis pela ocorrência de secas na região.

No último censo realizado no país, no ano de 2022, a população de Mulungu do Morro - BA foi contabilizada em 13.152 pessoas (IBGE, 2025a), sendo que deste quantitativo 5.880 pessoas residiam em comunidades do campo.

Quadro 1 – Panorama Educacional em Mulungu do Morro - BA

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2022]	99,67%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	4,5
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	3,6
Matrículas no ensino fundamental [2024]	1.915 matrículas
Matrículas no ensino médio [2024]	424 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2024]	133 docentes
Docentes no ensino médio [2024]	25 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2024]	14 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2024]	1 escola

Fonte: IBGE (2025a).

Em complementariedade às informações expressas no Quadro 1 que delineiam uma síntese do panorama educacional do município de Mulungu do Morro - BA, registra-se que no ano de 2025, o município conta com 11 unidades escolares nas comunidades do campo. Ao todo, as escolas do campo contabilizam a inserção de 21 professoras e professores.

O município de Jussara - BA está localizado na região centro-norte da Bahia e fica situado a 509 km de Salvador, a capital do estado, o acesso ao município é realizado por meio da rodovia estadual BA-052.

De acordo com dados do IBGE (2025b), no último censo realizado no país, no ano de 2022, a população de Jussara - BA foi contabilizada em 16.354 pessoas, sendo esta uma população predominantemente rural, com 60,62% dos habitantes vivendo em comunidades do campo. Os diversos povoados do município desempenham um papel fundamental no desenvolvimento socioeconômico e cultural de Jussara, destacando-se pela produção agrícola e pela criação de animais, que sustentam a economia local. A pecuária, em especial, é uma atividade significativa nessas áreas, contribuindo de maneira importante para a subsistência e o comércio da população rural.

A região foi originalmente habitada pelos povos originários massacarás. O povoamento teve início no final do século XIX, quando aventureiros se estabeleceram e desenvolveram a agropecuária. A fertilidade do solo atraiu novos colonos, que se fixaram no local, formando o povoado de Chapada. Em 1962, o nome foi alterado para Jussara em homenagem ao ex-presidente Juscelino Kubitschek e sua esposa, Sarah Kubitschek.

Quadro 2 – Panorama Educacional de Jussara - BA

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2022]	98,25%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	4,5
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	3,6
Matrículas no ensino fundamental [2024]	2.148 matrículas
Matrículas no ensino médio [2024]	634 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2024]	111 docentes
Docentes no ensino médio [2024]	31 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2024]	25 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2024]	2 escolas

Fonte: IBGE (2025b).

Considerados os dados apresentados no Quadro 2, que delineiam um sintético panorama educacional do município de Jussara - BA, vale destacar que o município, no ano de 2025, abriga 15 unidades escolares, distribuídas em diversas comunidades do campo e em áreas agrícolas, contabilizando um total de 25 professoras e professores que atuam nessas escolas.

Tanto o município de Jussara - BA como o município de Mulungu do Morro - BA abrigam em suas redes de educação um quantitativo significativo de escolas multisseriadas, que são essenciais para assegurar o acesso à educação nas comunidades do campo. Como registraram Verdério, Souza e Silva (2024), a escola multisseriada é uma realidade muito presente na Bahia. Nesse quadro, afirma-se que:

[...] assentar as Classes Multisseriadas como debate na formação de professores (as), estando conectadas à construção e a luta por uma Educação do Campo, é um movimento estratégico para barrar a política que fecha escolas, utilizando dos discursos de fracasso e baixo rendimento dos (as) estudantes. Transgredir o modelo seriado urbano é visto como possibilidade de construção de uma via capaz de perceber que as Classes Multisseriadas existem e resistem, carregando seus traços que permitiram a materialização da educação no meio rural e que pode gerar um importante sustentáculo na construção da Educação do Campo (Verdério; Souza; Silva, 2024, p. 12).

Destarte, nas realidades de Jussara e Mulungu do Morro, na Bahia, as escolas multisseriadas desempenham um papel crucial como possibilidade no desenvolvimento educacional e social de crianças e adolescentes que vivem nas comunidades do campo. Contudo, em muitas ocasiões as classes multisseriadas não são reconhecidas como unidades escolares autônomas, constituindo-se assim, para fins de registros oficiais, em agrupamentos de escolas/classes multisseriadas. Isso fica evidenciado nos dados registrados pelo IBGE, quando considerados os números que delineiam o panorama educacional dos municípios, em especial, sobre o quantitativo de escolas expressos nos Quadros 1 e 2.

Essa concretude das escolas multisseriadas nos municípios considerados evidencia o caráter imperativo de avançar na oferta de uma educação que considere as realidades e necessidades formativas dos sujeitos. Para tanto, dentre as questões já apontadas, a formação continuada de professoras e professores em tal contexto necessita considerar a multissérie como objeto de estudo, como potencialidade na reflexão e na elaboração e como materialização do trabalho educativo na Educação do Campo.

Resultados e discussão

A formação continuada destinada exclusivamente às educadoras e aos educadores do campo dos municípios de Jussara e Mulungu do Morro na Bahia teve início em 2025. Os respectivos municípios, por meio da contratação de uma empresa especializada, buscaram assegurar o cumprimento do Art. 5º da Lei nº 14.817 (Brasil, 2024), que estabelece diretrizes para a valorização das e dos profissionais da educação escolar básica pública.

Art. 5º A formação continuada para a atualização dos profissionais da educação escolar básica pública, promovida e estimulada pelos respectivos sistemas de ensino por meio de programa permanente com planejamento plurianual, contemplará:

I – Vinculação com as necessidades de qualificação dos profissionais nas diversas áreas específicas de atuação, inclusive em nível de pós-graduação;

II – Oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento atualizado e das metodologias de ensino mais modernas e a elevação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e social;

III – universalidade de acesso a todos os profissionais da mesma rede de ensino, com licenciamento periódico remunerado;

IV – Coerência com os objetivos e com as características das propostas pedagógicas das escolas da rede de ensino;

V – Valorização da escola como espaço de formação dos profissionais;

VI – Devido credenciamento e qualidade das instituições formadoras (Brasil, 2024, p. 3).

No caso de Jussara e Mulungu do Morro, na Bahia, a implementação da formação continuada apresenta alinhamento com as diretrizes legais, ao buscar atender, de forma sistemática, às necessidades específicas de qualificação das e dos docentes. A definição das pautas formativas, realizada em conjunto pelas duas Secretarias Municipais de Educação e pela empresa contratada, visa garantir coerência com as propostas pedagógicas das redes de ensino, respeitando as particularidades locais. Dessa forma, ambas as Secretarias Municipais de Educação solicitaram formações específicas, voltadas às educadoras e aos educadores do campo, com foco nas turmas multisseriadas.

Ainda sobre a ausência e as demandas de uma formação específica para a Educação do Campo nos municípios, as educadoras e os educadores, por meio de seus registros no questionário *online* da presente pesquisa, relataram:

Percebia a ausência de uma formação específica voltada às realidades do campo, o que comprometia a valorização dos saberes locais e a identidade camponesa. As formações seguiam modelos urbanos, desconsiderando o contexto rural. Era urgente uma formação crítica, contextualizada e comprometida com a educação do campo e a valorização dessas escolas (Educadora 3, 2025).

Sempre houve a necessidade de formações continuadas, agora com as formações temos a oportunidade de expressar e adotar medidas de conhecimento com os outros professores da rede (Educadora 4, 2025).

Minha percepção é que o campo precisa e deve ter essa formação específica voltada para o ensino do campo (Educador 5, 2025).

A percepção é de que a formação oferecida nas escolas rurais, muitas vezes, não considera a realidade local (Educadora 6, 2025).

Considerados os excertos acima, destacados como uma amostra do conjunto dos 6 retornos recebidos ao questionário *online*, fica evidente a percepção e indicação entre as educadoras e os educadores sobre a necessidade de uma formação voltada à Educação do Campo. Outro aspecto relevante referenciado nos registros das professoras e professores diz respeito à compreensão acerca das contradições presentes na realidade das escolas do campo, que ainda mantêm currículos de caráter urbanocêntrico, desconsiderando os saberes, tempos e modos de vida camponeses e que estão diretamente atreladas ao trabalho educativo escolar.

Como nos afirma Arroyo (2012, p. 45), a superação dessa lógica que desconsidera a realidade concreta das educandas e educandos exige que o currículo dialogue com a identidade e a cultura do campo, valorizando as experiências e práticas sociais de seus sujeitos.

Conforme Caldart (2002 p. 19),

Trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e

muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Nesse quadro, a formação continuada iniciada em 2025 passou a ser planejada de forma mais sistemática e coerente com as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações camponesas, garantindo que os conteúdos e metodologias estivessem alinhados à realidade local. Outra mudança apontada pelas e pelos docentes refere-se ao estreitamento da relação entre as Secretarias Municipais de Educação, as escolas e as comunidades. Nessa apreensão, uma das educadoras participantes da pesquisa destacou que “a implementação da formação continuada foi viabilizada por mudanças na compreensão da educação como um processo contínuo” (Educadora 1, 2024).

Ao delinear aproximações analíticas acerca das mudanças que incidiram para viabilizar a implementação da proposta de formação continuada de professoras e professores voltada à Educação do Campo nos municípios de Jussara - BA e Mulungu do Morro - BA, a partir de 2025, é possível identificar a convergência entre transformações políticas, institucionais e pedagógicas e as demandas expressas pelas educadoras e educadores. Tal apreensão, sobretudo, no que tange ao compromisso do corpo docente, foi ressaltada nos registros de uma das educadoras: “uma das mudanças acredito que tenha sido professores mais esclarecidos sobre essa modalidade de educação com as formações” (Educadora 5). Essa percepção vai ao encontro do que defende Arroyo (2012), ao afirmar que reconhecer as especificidades do campo é condição essencial para romper com a visão instrumentalizadora da educação que tem sido historicamente destinada ao campo e avançar para uma formação que valorize as identidades e os saberes locais.

Desse modo, a implementação da proposta formativa nos municípios investigados não pode ser compreendida apenas como uma ação administrativa, mas como parte de um movimento mais amplo de resistência e afirmação cultural, que encontra eco tanto no trabalho educativo das professoras e professores quanto nas diretrizes teóricas que sustentam a Educação do Campo.

Ao terem como questão os temas e/ou assuntos que consideram ser necessários na formação, as e os participantes da pesquisa destacaram a importância de conteúdos que dialoguem diretamente com a realidade sociocultural e econômica das comunidades rurais. Entre as demandas mais recorrentes, estão a valorização da história e cultura do campo, uma pedagogia que considere a especificidade das multisseriadas, a afirmação de práticas pedagógicas contextualizadas, a Agroecologia em sua relação com a Educação Básica e com a Educação Ambiental, a defesa e afirmação dos direitos humanos e a implementação de metodologias que impulsionem a participação das envolvidas e envolvidos e que respeitem os tempos e saberes das populações camponesas.

Essa educadora ressaltou ainda que “é crucial abordar temas que valorizem a cultura local, a diversidade e os saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que se promovem práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras” (Educadora 1, 2025). Esse registro aproxima-se da concepção defendida por Caldart (2011), segundo a qual a formação docente deve reconhecer e potencializar os saberes produzidos no território, promovendo o diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos.

Quando o questionamento se voltou para quais ações poderiam ser projetadas para melhorar a formação continuada de educadoras e educadores do campo no município, os registros apontaram a necessidade de ampliar o diálogo entre os diferentes atores envolvidos – Secretarias de Educação, escolas, universidades e movimentos sociais – para que as propostas formativas sejam efetivamente construídas de forma participativa e contextualizada. A Educadora 2, 2025 enfatizou que “a escuta das comunidades e o resgate dos saberes locais tornam o processo mais efetivo e significativo”. Assim, compreende-se que ações dessa natureza fortalecem a identidade e valorizam a realidade do campo, evidenciando a importância da escuta ativa e sensível no planejamento das ações.

Nesse sentido, é perceptível uma grande expectativa quanto ao futuro da formação continuada de educadoras e educadores do campo nos dois municípios envolvidos, especialmente no que se refere à consolidação de políticas públicas permanentes que valorizem as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades e suas escolas. A continuidade e o fortalecimento dessas ações são apontados como fundamentais para garantir que as práticas pedagógicas se mantenham alinhadas à realidade do campo, promovendo uma educação contextualizada, crítica e emancipadora.

Minha expectativa com essas formações é que promovam o devido reconhecimento do professor da escola do campo e valorizem verdadeiramente essas escolas. Espero que fique claro que o funcionamento da escola do campo é diferente da escola seriada, possuindo especificidades próprias que precisam ser respeitadas e consideradas na prática educativa (Educadora 1, 2025).

Que consigamos alcançar os objetivos propostos, realizar a educação com êxito e participação contínua no aprendizado dos alunos (Educadora 4, 2025).

A minha expectativa é ter uma visão na valorização da cultura local e no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade rural (Educadora 6, 2025).

Frente ao convite de apresentar, por meio do registro no questionário *online*, outras contribuições ou sugestões sobre a formação continuada de educadoras e educadores do campo nos municípios de Jussara e de Mulungu do Morro, na Bahia, as e os participantes da pesquisa destacaram a importância de transformar a formação em um espaço contínuo de troca de experiências e fortalecimento da identidade docente. Para além de conteúdos específicos, mencionaram a necessidade de garantir condições estruturais adequadas, como transporte, alimentação e materiais pedagógicos, para viabilizar a participação efetiva de professoras e professores nas atividades formativas.

Nesse aspecto, Caldart (2011) alerta que:

[...] a importância de colocar a escola em movimento de transformação, que pode ser iniciada a partir de uma ponta ou de outra, de um aspecto ou outro, sempre dentro das condições reais e em um quadro de contradições e, às vezes de impasses, mas que precisa ser pensado/projetado como totalidade e como processo, e um processo necessariamente coletivo, articulado aos interesses da classe trabalhadora (Caldart, 2011, p. 186).

Uma professora sintetizou esse pensamento ao afirmar que: “A formação não pode ser só sobre o que ensinar, mas também sobre como fortalecer a nossa presença na comunidade e melhorar as condições para ensinar” (Educadora 6, 2025). Essa perspectiva se aproxima de

Arroyo (2012), que defende a Educação do Campo como parte de um projeto de justiça social, no qual a valorização docente e as condições de trabalho são elementos centrais.

Taffarel, Carvalho e Queiroz (2020) delineiam alguns pilares da escolarização na perspectiva da transformação social que necessitam ser considerados e que podem sustentar a efetividade da formação de professoras e professores em sua conexão com o trabalho educativo nas escolas do campo. Tais pilares dão concretude a quatro dimensões fundamentais na formação de professoras e professores, as quais passam pela afirmação de:

- a) **CONSISTENTE BASE TEÓRICA:** a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade, e a função social do currículo enquanto programa de vida é elevar a capacidade teórica dos estudantes, garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo;
- b) **CONSCIÊNCIA DE CLASSE:** se constrói na luta cotidiana na política para transformar a classe em si em classe para si;
- c) **FORMAÇÃO POLÍTICA:** se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumores aos interesses da classe trabalhadora;
- d) **ORGANIZAÇÃO REVOLUCIONÁRIA:** se inicia na escola com a autodeterminação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os individualistas e egoísmos do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil (Taffarel; Carvalho; Queiroz, 2020, p. 96).

Os pilares da escolarização na perspectiva da transformação social (Taffarel; Carvalho; Queiroz, 2020) corroboram a perspectiva de transformação da forma escolar atual (Caldart, 2010). No contexto da Educação do Campo, essa disposição tem impulsionado o

[...] pensar de dois dos seus aspectos fundamentais que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos visando à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores. E ambos os aspectos devem estar orientados por uma concepção de educação e de escola ligada aos nossos objetivos formativos mais amplos, enquanto classe trabalhadora, e fundamentados em uma abordagem histórico-dialética de compreensão da realidade e do modo de produção do conhecimento (Caldart, 2010, p. 129).

Cabe destacar ainda que, em alguns registros, as professoras e professores reforçaram a importância de manter vínculos com as instituições de Educação Superior e com os movimentos sociais, de modo a ampliar o repertório teórico e metodológico e fortalecer as lutas coletivas em defesa da escola do campo.

De modo geral, as contribuições apontadas e registradas a partir da experiência nos municípios de Jussara e Mulungu do Morro na Bahia indicam que aprimorar a formação continuada de professoras e professores do campo significa investir não apenas em conteúdos, mas também em processos que promovam pertencimento, diálogo e engajamento. Isso passa por reconhecer a educadora e o educador do campo como protagonistas na construção de um projeto educativo comprometido com o território e com a transformação social.

Conclusões

A análise realizada evidencia que a implementação da proposta de formação continuada de professoras e professores voltada à Educação do Campo nos municípios de Jussara e Mulungu do Morro na Bahia resultou de um conjunto de fatores interligados: o compromisso das redes municipais em atender às especificidades do campo; a articulação com marcos legais e políticos; e a valorização dos saberes e vivências das comunidades do campo.

Os registros produzidos junto às professoras e professores, por meio do questionário *online*, demonstraram que, para as educadoras e educadores, a formação continuada se torna mais significativa quando integra teoria e prática, respeitando as particularidades das classes multisseriadas e a identidade sociocultural das comunidades atendidas.

Os aportes teóricos sustentados nas elaborações de Arroyo (2007; 2012), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Freire (1996), Leite (2002), Caldart (2002; 2010; 2011; 2012), Verdério (2021), Taffarel, Carvalho e Queiroz (2020), Verdério, Souza e Silva (2024) e Verdério, Silva e Cordeiro (2024) contribuíram para compreender que a formação docente no campo não pode ser pensada como mera aplicação de técnicas, mas como processo político-pedagógico comprometido com a emancipação humana e a valorização da vida no campo. Nesse sentido, fortalecer a formação continuada implica investir em espaços coletivos de estudo, reflexão e troca de experiências, capazes de potencializar práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Assim, as contribuições apontadas nos registros das professoras e professores indicam que aprimorar a formação continuada diz respeito a ir além da mera atualização de conteúdos, investindo na construção de processos que fortaleçam o sentimento de pertencimento, o diálogo horizontal e o engajamento de educadoras e educadores. Concebendo a formação como um ato político e, portanto, que necessita possibilitar que a educadora e o educador se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade.

Nessa perspectiva reafirma-se a compreensão de que a Educação do Campo exige práticas formativas enraizadas no território e comprometidas com os projetos de vida das comunidades, rompendo com uma lógica homogeneizadora, muitas vezes reiterada pela e na escola. Reconhecer a educadora e o educador do campo como protagonistas significa, portanto, assumir que a formação continuada é também um espaço de disputa por um projeto educativo emancipador, alinhado à valorização das identidades locais e à transformação social.

Por fim, reafirma-se que a Educação do Campo demanda políticas públicas permanentes e participação ativa das comunidades, garantindo que a escola se consolide como território de resistência, produção de saberes e afirmação de identidades. A continuidade e ampliação da formação continuada de professoras e professores do campo em tal perspectiva pode contribuir para transformar a realidade educacional e social do campo, promovendo justiça e igualdade de oportunidades.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas e educação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 205-226.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAHIA. **Lei nº 13214/2014, de 29 de dezembro de 2014**. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/car/publicacoes/11650/lei-no-13214-de-29-de-dezembro-de-2014>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. *In*: KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo). p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: CALDART, Roseli Salete; FETZNER, André Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 127-154.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. 5. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7). p. 39-66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Mulungu do Morro - Bahia. IBGE, 2025a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/mulungu-do-morro/panorama>. Acesso em: 18 ago. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Jussara - Bahia. IBGE, 2025b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jussara/panorama>. Acesso em: 18 ago. 2025.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 531-534, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8846>. Acesso em: 18 ago. 2025.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo:** história, práticas e desafios no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. Pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, PR, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul./dez., 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO. **Histórico Municipal**. 2025. Disponível em: <https://mulungudomorro.ba.gov.br/historia-mulungu/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza; QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. A educação do campo no PPGE/Faced/UFBA: fundamentos teórico-metodológicos das contribuições do Gepec/Faced/UFBA. In: SILVA, Maria Cecília de Paula (Org.). **Educação, sociedade e práxis pedagógica:** proposições científicas na área da educação. Salvador: Edufba, 2020. p. 85-108.

VERDÉRIO, Alex. Inserção de setores populares na universidade a partir da interface entre Educação Superior e Educação do Campo. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p.65-85, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupe/article/view/5652/3676>. Acesso em: 18 ago. 2025.

VERDÉRIO, Alex; SOUZA, Flávia Oliveira de; SILVA, Luciana Oliveira da. (Re)Existência das Classes Multisseriadas na Bahia e a luta por uma Educação do Campo. In: V SEMINÁRIO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 6 a 8/11/2024, Universidade Nacional de Misiones, Eldorado, Argentina. **Anais [...]**. 2024. p. 1-15.

VERDÉRIO, Alex; SILVA, Janaine Zdebski da; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. Formação de professores(as) e organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo: problematizações a partir de uma linha de pesquisa do PPGEDUCAMPO/UFRB. **Cadernos de Pesquisa:** pensamento educacional, Curitiba, v. 19, n. 52, p. 63-81, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.utp.br/index.php/a/article/view/3347>. Acesso em: 18 ago. 2025.