



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS XII*
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

BRENDA COUTO VIEIRA
LUANA DE SOUZA PEREIRA

PRESENCAS E AUSÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
EM UMA ESCOLA NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IBIASSUCÊ, BA

GUANAMBI-BA

2025

BRENDA COUTO VIEIRA
LUANA DE SOUZA PEREIRA

**PRESENCAS E AUSÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
EM UMA ESCOLA NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IBIASSUCÊ, BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, *Campus XII*, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Rodrigues da Trindade.

Projeto vinculado ao Grupo de Pesquisa: Observatório da Educação do Campo do Território Sertão Produtivo.

Linha de pesquisa: Políticas públicas, práticas educativas e sujeitos da Educação do Campo.

GUANAMBI-BA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

V658p

Vieira, Brenda Couto

Presenças e ausências: um olhar sobre as práticas educativas em uma escola no campo do município de Ibiassucê, BA / Brenda Couto Vieira, Luana de Souza Pereira. Orientador(a): Domingos Rodrigues da Trindade. Trindade. Guanambi, 2025.

66 p : il.

TCC (Graduação - Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Práticas educativas. 2.Educação do Campo. 3.Escola do campo. I. Pereira, Luana de Souza. II. Trindade, Domingos Rodrigues da. III. Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. IV. Título.

CDD: 371



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS XII*
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

BRENDA COUTO VIEIRA
LUANA DE SOUZA PEREIRA

**PRESENCAS E AUSÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
EM UMA ESCOLA NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IBIASSUCÊ, BA**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, *Campus XII*, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia. Projeto vinculado ao Grupo de Pesquisa: Observatório da Educação do Campo do Território Sertão Produtivo. Linha de pesquisa: Políticas públicas, práticas educativas e sujeitos da Educação do Campo.

Aprovada em: 16 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente
DOMINGOS RODRIGUES DA TRINDADE
Data: 19/08/2025 08:24:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Domingos Rodrigues da Trindade (Orientador)



Documento assinado digitalmente
THARCIZO AUGUSTHO AMADO PEREIRA ALVES
Data: 19/08/2025 08:39:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Tharcizo Augustho Amado Pereira Alves



Documento assinado digitalmente
LEIDJANE FERNANDES BALEEIRO
Data: 19/08/2025 09:01:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Ma. Leidjane Fernandes Baleeiro

AGRADECIMENTOS

Brenda Couto Vieira

“Entrega o teu caminho ao Senhor; confia Nele, e Ele o fará” (Salmos 37:5). Agradeço, primordialmente, a Deus, por estar comigo em todos os momentos da minha trajetória universitária, em que lidei diversas vezes com a vontade de desistir e, especialmente, neste momento, que marca o fim de uma etapa crucial da minha vida. Sem Ele para me dar forças e me alimentar com a fé e a perseverança, eu não teria conseguido chegar até aqui.

Estendo meus agradecimentos aos meus pais, Cássia e Carlos; meu padrasto, Tadeu; meus irmãos, Paula e Lucas; e minhas avós, Amélia e Isabel, pessoas que, desde o início dessa jornada, direta ou indiretamente, me apoiaram, incentivaram e não mediram esforços para transformarem os momentos difíceis com atos de amor, cuidado e preocupação.

Ao meu companheiro de vida, Gustavo, agradeço diariamente pelo cuidado, atenção, escuta, apoio e suporte que ofereceu desde que entrei neste curso. Tudo isso foi crucial no meu processo de formação.

Sou grata aos(às) meus/minhas amigos(as) que, de maneira singular, sempre proporcionaram boas risadas e momentos inesquecíveis. Quando eu me via perante desafios mentais e emocionais enfrentados enquanto estava morando em outra cidade para manter os estudos, conseguiram me reerguer e trazer luz aos meus dias. Vocês me salvaram inúmeras vezes.

Aos(às) meus/minhas colegas e amigos(as), especialmente Sônia, Luana Cotrim, Luana de Souza, Mylane e Betânia, que atravessaram o meu caminho na UNEB e fizeram morada, minha eterna gratidão. Vocês tornaram tudo mais leve, com as conversas, risadas, desesperos, angústias, ansiedades e alegrias compartilhadas dia após dia. Agradeço primordialmente à Luana de Souza, que construiu junto a mim este trabalho com maestria, demonstrando o seu potencial a cada parágrafo escrito. Obrigada pela paciência e pela confiança em mim.

Agradeço a todos(as) os(as) professores(as) que passaram os seus ensinamentos de maneira majestosa, com dedicação e afeto; e, em especial, ao orientador deste trabalho, Domingos Rodrigues, pelas orientações realizadas, que foram essenciais para a construção desta monografia.

AGRADECIMENTOS

Luana de Souza Pereira

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida pela saúde, pelas graças e bênçãos recebidas, que me sustentaram ao longo dessa caminhada e me permitiram chegar até aqui, com esforço, fé e dedicação.

Agradeço aos meus pais, José e Aparecida, e à minha irmã, Larissa, por serem meu alicerce e meu refúgio, exemplos de amor, confiança e apoio incondicional ao longo de toda essa jornada.

Sou grata ao meu companheiro, Jackson, por acompanhar de perto toda essa trajetória e por ter sido paciente em tantos momentos em que precisei me ausentar de casa para estar na faculdade, estudando e participando de atividades que foram fundamentais para a construção da minha formação acadêmica.

Agradeço a todas as amigas que construí ao longo deste período, em especial à Sônia, Brenda, Betânia, Mylane e Luana. Com toda certeza, essa caminhada foi mais leve e divertida graças a vocês. Sentirei saudades de todos os momentos que vivemos juntas, compartilhando angústias, conquistas e tantas outras histórias que guardarei em minha memória com muito carinho.

Sou grata à Brenda, minha dupla e parceira de tantas jornadas. Este trabalho representa a concretização de muitas outras conquistas que vivemos juntas. Essa construção simboliza a importância de ter alguém ao lado para compartilhar os desafios e as vitórias. Obrigada pelo companheirismo, amizade e paciência.

Faço um agradecimento especial ao nosso orientador, Domingos, que, de forma tranquila e paciente, nos guiou e me ensinou a desacelerar, em meio a tantas dúvidas e inúmeras indagações.

Além disso, agradeço a todos os(as) professores(as) com quem tive o prazer de conviver. Foram tantos aprendizados, experiências e momentos de alegria que marcaram profundamente meu processo formativo.

Por fim, agradeço de coração à UNEB, que foi meu segundo lar durante quase cinco anos e tornou possível a realização do sonho de cursar uma faculdade, valorizando a importância do estudo e da educação na transformação da vida. Quem me conhece sabe o quanto me orgulho de me formar pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII*, um orgulho que carrego com humildade e gratidão pela oportunidade que me foi concedida.

*Eu quero uma Escola do campo
Que tem a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada e conduzida coletivamente*

*Eu quero uma Escola do campo
Que não enxergue apenas equações
Que tenha como chave mestra: o trabalho e os mutirões*

*Eu quero uma Escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados*

*Eu quero uma Escola do campo
Onde esteja o ciclo da nossa semente
Que seja como a nossa casa, que não seja como a casa alheia*

*Eu quero uma Escola do campo
Que não tenha cercas, que não tenha muros
Onde iremos aprender a sermos construtores do futuro*

(Gilvan Santos)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e descrever as práticas educativas desenvolvidas em uma escola no campo, buscando compreender de que maneira essas práticas influenciam na construção da identidade da escola do campo. Além disso, pretende-se evidenciar os pressupostos dessas práticas presentes no Plano Municipal de Educação (PME) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a fim de verificar se elas dialogam, ou não, com os princípios da Educação do Campo. Diante disso, definiu-se como problema de pesquisa: de que modo as práticas educativas desenvolvidas em uma escola no campo se aproximam ou distanciam dos princípios e fundamentos da Educação do Campo? Para responder a essa questão, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, estruturada a partir do levantamento bibliográfico, análise documental e a pesquisa de campo por meio de observações e roda de conversa. Os dados obtidos evidenciaram tanto a presença quanto a ausência de práticas educativas voltadas para a Educação do Campo na instituição investigada. Diante disso, os resultados apontam para a necessidade de maiores investimentos em infraestrutura nas escolas do campo do município de Ibiassucê, bem como para a importância da formação continuada dos profissionais que atuam nesse contexto e na importância da construção de um documento curricular próprio para atender as demandas e especificidades da Educação do Campo.

Palavras-chave: Práticas educativas. Educação do Campo. Escola do campo.

ABSTRACT

This study aims to identify and describe the educational practices developed in a rural school, seeking to understand how these practices influence the construction of the rural school's identity. Furthermore, it aims to highlight the assumptions of these practices, as reflected in the school's Municipal Education Plan (PME) and Political-Pedagogical Project (PPP), to determine whether or not they align with the principles of Rural Education. Therefore, the research problem was defined as: how do the educational practices developed in a rural school align with or diverge from the principles and foundations of Rural Education? To answer this question, a qualitative approach was conducted, structured based on a bibliographic survey, document analysis, and field research through observations and discussion groups. The data obtained demonstrated both the presence and absence of educational practices focused on Rural Education at the institution under study. Therefore, the results point to the need for greater investment in infrastructure in rural schools in the municipality of Ibiassucê, as well as the importance of continuing education for professionals working in this context and the importance of developing a specific curriculum document to meet the demands and specificities of Rural Education.

Keywords: Educational practices. Rural Education. School in the countryside.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da cidade de Ibiassucê, BA	22
Figura 2 – Localização da cidade de Ibiassucê, BA	22
Figura 3 – Localização da comunidade Lagoa Funda Novais.....	25
Figura 4 – Moradores da comunidade na casa de farinha.....	25
Figura 5 – Fachada e entorno da escola	27
Quadro 1 – Produções sobre práticas educativas na Educação no/do Campo	17
Quadro 2 – Distribuição do período de observação	20
Quadro 3 – Funcionários(as) da instituição e suas respectivas formações	28
Quadro 4 – Documentos do percurso da construção da Educação do Campo no Brasil.....	30
Tabela 1 – Quantidade de escolas no município de Ibiassucê-BA (2010-2024).....	23
Gráfico 1 – Distribuição geográfica das produções acadêmicas	18

LISTA DE SIGLAS

ACs	Atividades Complementares
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERB	Companhia de Engenharia Hídrica e de Saneamento da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
ETI	Programa Escola em Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Praema	Programa de Acompanhamento e Formação Continuada para o ensino multisseriado no processo de alfabetização
Procampo	Programa Nacional de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RBEC	Revista Brasileira de Educação do Campo
RCEBI	Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Ibiassucê-Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA	16
2.1	Caminhos metodológicos	16
2.2	Contextualização do município	21
2.3	Contextualização da comunidade	24
2.4	Contextualização da escola.....	26
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
3.1	Educação do Campo: histórico e lutas	30
3.2	Possibilidades e conceitos de práticas educativas para a Educação do Campo	34
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	40
4.1	Práticas Educativas na Educação do Campo: uma análise do Projeto Político- Pedagógico e do Plano Municipal de Educação	40
4.2	Reflexões sobre a presença – ou ausência – de práticas educativas que dialogam com os princípios e fundamentos da Educação do Campo.....	46
5	CONCLUSÃO.....	54
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA	61
	APÊNDICE B – TERMO DE CONCESSÃO.....	62
	APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	63

1 INTRODUÇÃO

A concepção de Educação do Campo, a partir de uma abordagem histórica, é traçada especificamente pelas lutas dos Movimentos sociais que reivindicam os direitos dos sujeitos do campo. Entre as organizações de maior relevância nesse contexto, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), importante liderança que luta pela reforma agrária¹, pelo acesso à terra e pela educação. Como destaca Caldart, “os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo acesso a ele” (2004, p. 91).

Neste sentido, essa concepção surge como “crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2009, p. 39), historicamente privado do acesso a uma educação que reconhecesse e valorizasse seus modos de vida.

Considerando que o campo possui formas próprias de organização e que os sujeitos que nele residem, trabalham e estudam vivenciam realidades diversas, compreende-se ser necessário que a Educação do Campo desenvolva processos educativos e de produção do conhecimento que promovam a emancipação desses sujeitos (Frigotto, 2010).

Desse modo, torna-se preciso pensar um trabalho em que as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo partam, como propõem a educação e a pedagogia do campo, da “particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo” (Frigotto, 2010, p. 15).

Assim sendo, “a prática educativa com saberes emancipadores passa por uma formação docente contínua, disposta a problematizar os aspectos da vida cotidiana, essenciais à educação que se pretende para o campo” (Schneider, 2020, p. 70). Nesse contexto, é fundamental que tais ações estejam fundamentadas no conceito de práxis, compreendido como o movimento dialético de ação-reflexão-ação, conforme proposto por Freire (2013).

Apesar de se reconhecer a importância dessas abordagens, ainda são encontradas dificuldades para que os docentes abandonem práticas descontextualizadas e passem a desenvolver estudos que se aprofundem na realidade, nas necessidades e nos desafios da comunidade rural. O propósito é possibilitar que os sujeitos reconheçam e compreendam o meio em que vivem, fortalecendo, assim, a relação entre educação e contexto social. Nesse processo,

¹ Segundo a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, a Reforma Agrária é um conjunto de medidas que visam promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade.

torna-se fundamental questionar: “o que é ser mulher no campo? O que é ser homem no campo? O que é ser camponês no campo?” (Arroyo, 2005, p. 47).

Além disso, compreende-se que o currículo adotado nas escolas do campo não deve seguir os mesmos caminhos das escolas da cidade. É necessário que ele seja diversificado e contextualizado, visando a ressignificação dos saberes e a valorização das pluralidades do lugar enquanto espaço rural. Trata-se de promover “a inclusão de narrativas transgressoras, gestadas a partir da experiência” (Menezes; Araújo, 2007, p. 37). Diante disso, acredita-se ser possível realizar uma pesquisa a partir da inserção em uma escola no campo, com o objetivo de compreender como os elementos discutidos anteriormente se manifestam nesse contexto.

Desse modo, este estudo discutirá as práticas educativas desenvolvidas em uma escola no campo, além de proporcionar uma análise e reflexão acerca da importância dessas práticas na construção de um projeto de Educação do Campo integrado a uma proposta de educação contextualizada. Esta, por sua vez, refere-se a “uma concepção filosófica e técnica de educação que se baseia na realidade em que vivem os sujeitos e nas necessidades educacionais destes, para a intervenção qualificada em seu meio e para a compreensão interativa com o mundo ao seu redor” (Fernandes; Oliveira; Xavier, 2024, p. 6).

Assim, a prática contextualizada “busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir de seu contexto, com relações mais amplas” (Menezes; Araújo, 2007, p. 42), o que implica priorizar o modo de vida e a realidade dos sujeitos do campo.

Desenvolver esta pesquisa foi muito significativo para as estudantes pesquisadoras, especialmente porque uma delas vivenciou a experiência de estudar em uma escola no campo, localizada na comunidade onde reside. Quase todas as famílias dessa comunidade cultivam mandioca e, a partir dela, produzem farinha e tapioca, sendo esta a principal fonte de renda das pessoas.

Por se tratar de uma realidade do lugar, essas atividades poderiam ter sido discutidas na escola; no entanto, nada era abordado sobre o tema. O modelo de ensino adotado era bastante tradicional e as propostas pedagógicas seguiam o currículo da cidade, sem qualquer exploração da comunidade ou da realidade das pessoas que ali viviam. Naquela época, não se reconhecia a importância de uma concepção contextualizada de educação.

Foi apenas ao ingressarmos no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia *Campus XII* e, mais especificamente, no 4º semestre, com a oferta da disciplina de Educação do Campo, que passamos a compreender como essa abordagem deve ser pensada e praticada nas escolas do campo.

Já a outra estudante, apesar de não ter tido contato com uma escola no campo, demonstra grande interesse pelos estudos relacionados a essa temática, visto que é um debate que precisa ser ressaltado na área da educação, bem como nas políticas públicas. Nesse sentido, esta pesquisa torna-se extremamente relevante, pois contribui para os estudos da Educação no/do Campo, com foco específico no município de Ibiassucê-BA, local de origem das estudantes e ponto de partida de seus anseios e reflexões.

Outro ponto que nos mobilizou a pesquisar sobre esse assunto foi a falta de produções que discutem as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo. Ainda que se reconheça a importância desse debate, ao fazer o levantamento bibliográfico, não foi encontrado nenhum trabalho na Biblioteca do *Campus XII* da UNEB, o que reforça ainda mais o desejo pela pesquisa. A partir disso, definimos como problema de pesquisa: de que modo as práticas educativas desenvolvidas em uma escola no campo aproximam ou distanciam dos princípios e fundamentos da Educação no/do Campo?

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar as práticas educativas em uma escola no campo do município de Ibiassucê-BA. Para isso, será necessário identificá-las e descrevê-las, com o intuito de compreender como as mesmas influenciam na construção da identidade da escola do campo e evidenciar os pressupostos dessas práticas presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e no Plano Municipal de Educação (PME) do município, a fim de verificar se elas dialogam, ou não, com os princípios da Educação do Campo.

2 METODOLOGIA

2.1 Caminhos metodológicos

Toda e qualquer investigação prevê uma metodologia, a partir da qual se determina que caminhos devem ser seguidos na pesquisa. Assim sendo, optamos neste estudo pela metodologia qualitativa, que se configura como um importante instrumento no ato de pesquisar, possibilitando uma reflexão acerca de problemas da sociedade (Ana; Lemos, 2018). Essa abordagem é crucial no papel da ação investigativa, em razão da necessidade de compreender a realidade a ser pesquisada. Minayo compreende que esta metodologia:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2007, p. 21).

Dessa forma, a presente pesquisa foi estruturada em fases, partindo, inicialmente, da pesquisa bibliográfica, que foi desenvolvida com base em trabalhos já elaborados (Gil, 2008). Essa etapa permitiu um aprofundamento a partir da análise das publicações referentes ao tema que se pretendia estudar. Conforme destacam Marconi e Lakatos, a finalidade da pesquisa bibliográfica “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (2003, p. 183). Sendo assim, essa metodologia possibilitou a identificação do que vinha sendo discutido nos estudos teóricos sobre o assunto.

No que se refere ao levantamento bibliográfico, foi realizado um mapeamento com o objetivo de encontrar produções relacionadas ao referido tema. Para isso, foram utilizadas as plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - GT 3 (Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos), da Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), do Portal Saber Aberto e da Biblioteca do *Campus XII* da UNEB.

O mapeamento das pesquisas delimitou-se a partir dos descritores “práticas educativas” e “Educação no/do Campo”. Inicialmente, utilizamos, em cada uma das plataformas digitais, os descritores “práticas educativas” e “Educação no/do Campo” em conjunto e, posteriormente, acrescentamos as aspas, os operadores booleanos AND ou OR e o recorte temporal de 10 anos (2015-2024).

Na plataforma CAPES foram encontrados um total de dois mil duzentos e setenta e sete (2.277) trabalhos utilizando os descritores “práticas educativas” e “Educação no/do Campo”; esse número reduziu para cento e trinta e quatro (134) após serem acrescentadas as aspas nos

descritores. Em seguida, com a utilização do booleano AND, obtivemos setenta (70) produções. Após essa filtragem, analisamos os títulos de todos os trabalhos para identificar se apareciam os dois descritores. Ao final, foi selecionado um (1) trabalho para a análise, visto que apresentava ambos os descritores no título, e possuía relação com o tema de pesquisa.

Devido as especificidades da plataforma ANPEd, o mapeamento foi realizado de outra maneira. Ressaltamos que a investigação foi feita no GT 3 (Movimentos sociais, sujeitos e processo educativos), uma vez que este grupo de trabalhos é o que mais dialoga com o tema de pesquisa. Inicialmente, analisamos os títulos dos trabalhos e não encontramos nenhum que apresentasse os descritores “práticas educativas” e “Educação no/do Campo” ao mesmo tempo. Em seguida, partimos para a análise dos resumos simples e das palavras-chave desses trabalhos. Foi selecionado, então, um (1) trabalho, em que o descritor “práticas educativas” se encontrava no resumo simples e “Educação no/do Campo” no título.

No periódico da Revista Brasileira da Educação do Campo, as buscas foram feitas por ano (2015-2024), analisando os títulos dos trabalhos, a fim de identificar se os descritores “práticas educativas” e “Educação no/do Campo” apareciam ao mesmo tempo. Ao final, foram selecionadas três (3) produções. No entanto, uma observação deve ser feita: um (1) trabalho não apresentava o descritor “práticas educativas”, mas sim “práticas pedagógicas”. Optamos por selecioná-lo, uma vez que essas palavras possuem o mesmo significado, além do trabalho ser relevante e dialogar com o tema proposto.

Não foram encontrados trabalhos com esses descritores no repositório do Saber Aberto e na Biblioteca do *Campus XII* da UNEB. No Quadro 1 são identificados os trabalhos selecionados nas plataformas digitais citadas, bem como seus respectivos autores, ano de publicação e tipo de produção.

Quadro 1 – Produções sobre práticas educativas na Educação no/do Campo

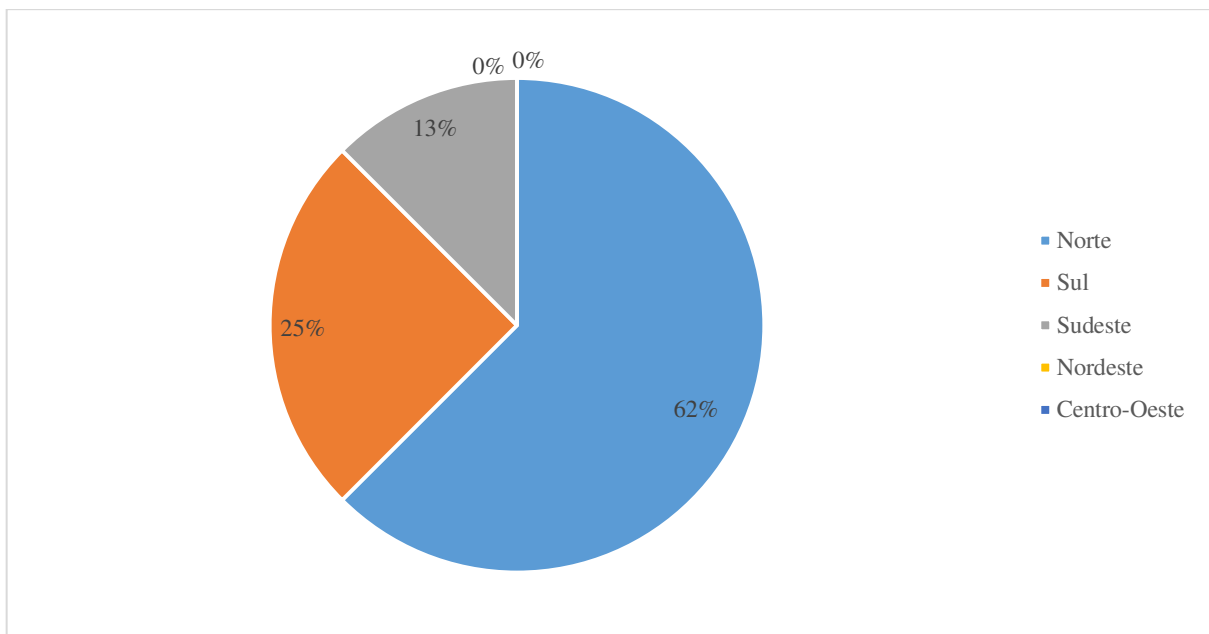
Título do trabalho	Autor/a	Ano/tipo de produção	Base de dados
Educação do Campo e as Práticas Educativas da Escola José Fidelis de Moura, do Assentamento Bonfim da Conceição – Ceará	Francisco Valdir Amorim, Luciane Azevedo Chaves e Márcia Cristine Ferreira Mendes	2023/Artigo	CAPES
Educação do Campo e agroecologia: diálogos em construção	Lourdes Helena da Silva e Élide Lopes Miranda	2015/Artigo	ANPEd
Notas sobre práticas educativas diferenciadas no MST: os princípios pedagógicos revelados a	Liene Keite de Lira da Mata	2017/Artigo	

partir de algumas metodologias empregadas na educação do movimento			RBEC
Práticas pedagógicas em salas multisseriadas	Francilene Lopes de Amorim, Juliane Gomes de Sousa	2020/Artigo	
Práticas educativas nas escolas do campo e em outros espaços educativos dos territórios rurais	João Santos da Silva Júnior	2021/Artigo	

Fonte: elaboração das autoras com base nos bancos de dados da CAPES, ANPEd e RBEC.

Após a realização do mapeamento nos bancos de dados, tendo como base as produções encontradas e selecionadas, realizamos uma distribuição geográfica das pesquisas, como proposto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição geográfica das produções acadêmicas



Fonte: elaboração das autoras com base nos bancos de dados da CAPES, ANPEd e RBEC.

Observa-se que a distribuição geográfica dos trabalhos selecionados sobre práticas educativas na Educação no/do Campo se apresenta em maior número na região Norte (62%), seguido do Sul (25%), Sudeste (13%) e nenhuma produção no Nordeste e no Centro-Oeste. Com isso, para compreender a carência de produções com o tema em questão nas duas últimas regiões a partir das buscas realizadas com os descritores e com o recorte temporal utilizado e nos bancos de dados escolhidos para a pesquisa, é preciso realizar uma pesquisa mais aprofundada e abrangente, em um maior número de banco de dados.

Após o levantamento bibliográfico e a seleção das produções acadêmicas, foi realizada a análise dos trabalhos com o objetivo de identificar as discussões presentes sobre as práticas

educativas na Educação no/do Campo. Considerando que foram encontrados poucos estudos na área, a análise mais aprofundada dos trabalhos será desenvolvida na fundamentação teórica e nas discussões da análise dos dados.

Na segunda fase deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola localizada na zona rural do município de Ibiassucê-BA. A escolha da mesma se deu através da finalidade de conhecer de perto as práticas educativas presentes para, assim, identificar se estas têm como base de ensino os fundamentos e princípios da Educação do Campo. Segundo Marconi e Lakatos, a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (2003, p. 186). Desta forma, a ida a campo contribui consideravelmente para a construção deste trabalho, de modo a aproximar as pesquisadoras ao objeto de pesquisa.

A acessibilidade oportunizada por esta abordagem é de extrema relevância. Assim, será plausível para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que é possível escutar o que as vozes dos sujeitos do campo ecoam, principalmente quando dizem respeito à educação e às práticas educativas. Para isso, é “fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada” (Cruz Neto, 1994, p. 55). O início da pesquisa de campo ocorreu por meio do diálogo com a comunidade sobre os propósitos da investigação — seus objetos e objetivos. Ao longo do processo, a pesquisa foi conduzida com base no diálogo, buscando a cooperação e priorizando o consentimento e o livre arbítrio de todos os envolvidos.

Sendo assim, os instrumentos utilizados para a produção de dados da pesquisa de campo foram a observação, o diário de campo e a roda de conversa. Silva menciona que, na observação, “[...] é preciso parar e pensar sobre o que vai ser observado, por que vai ser observado e como vai ser observado” (2013, p. 414). Por isso, deve ser refletida e permeada por motivações. Além disso, “[...] é preciso levar sempre em conta que o observado é um ser humano que precisa ser respeitado e protegido dos excessos de olhos curiosos e meticulosos dos cientistas [...]” (Silva, 2013, p. 414). O diário de campo foi utilizado durante todo o processo da pesquisa de campo, pois trata-se de um instrumento indispensável para a produção de dados, já que, muitas vezes, se esvai na memória o que foi visualizado; mas, quando registrado, torna o trabalho mais completo e eficiente. Os registros são marcas das experiências vividas, das quais surgem reflexões e, com isso, novos significados (Warschauer, 2017).

A observação foi realizada em turmas e dias alternados, o que proporcionou dinamismo tanto para nós pesquisadoras quanto para os(as) estudantes e professores(as). O Quadro 2

apresenta a distribuição das datas, das turmas observadas e dos(as) respectivos(as) professores(as) responsáveis em cada dia.

Quadro 2 – Distribuição do período de observação

Data	Turma	Professor(a)
14 de abril	Educação Infantil (Pré I e II)	Regente I
5 de maio	Turma Multisseriada 1º, 2º e 3º ano	Regente I
9 de maio	Turma Multisseriada 4º e 5º ano	Regente I
15 de maio	Educação Infantil (Pré I e II)	Regente II
19 de maio	Turma Multisseriada 1º, 2º, 3º ano	Regente I
21 de maio	Turma Multisseriada 4º e 5º ano	Regente II
26 de maio	Turma Multisseriada 1º, 2º, 3º ano	Regente I
29 de maio	Educação Infantil (Pré I e II)	Regente I
2 de junho	Turma Multisseriada 4º e 5º ano	Regente I

Fonte: elaboração das autoras.

Ademais, a roda de conversa foi outro instrumento utilizado na pesquisa, realizada no dia 3 de junho, com a participação da gestora, da coordenadora pedagógica² e dos(as) professores(as). A motivação deste exercício se deu pela possibilidade de escutar o que os mesmos têm a dizer sobre as práticas educativas, as lacunas existentes na Educação no Campo, bem como os avanços. Segundo Moura e Lima, “[...] as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo” (2014, p. 101). Deste modo, a participação coletiva enriquece a pesquisa com o compartilhamento de experiências, angústias, superações e anseios.

Além do levantamento bibliográfico e da pesquisa de campo, utilizamos a análise documental como técnica para a obtenção de dados. Recorremos a essa ferramenta por compreendermos que ela “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Os documentos analisados foram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada e o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Ibiassucê.

² Havia chegado na instituição há uma semana, pois, a coordenadora pedagógica que iniciou o ano letivo havia se afastado para assumir um concurso público.

O lócus dessa pesquisa foi uma escola situada no campo, na cidade de Ibiassucê-BA. Para a escolha dos participantes foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: os(as) estudantes devem estar matriculados(as) na escola onde a pesquisa será realizada; os(as) funcionários(as), gestores(as) e professores(as) devem trabalhar nessa mesma instituição, ter disponibilidade para participar da roda de conversa e outras etapas do estudo, além de consentir formalmente em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Já os sujeitos que não se enquadrarem em alguma das seguintes condições foram excluídos da pesquisa: não possuírem vínculo com a escola pesquisada; estarem impossibilitados de participar da roda de conversa ou outros procedimentos da pesquisa, por questões de saúde, tempo ou outros fatores que inviabilizem a participação, e não consentirem formalmente em participar do estudo.

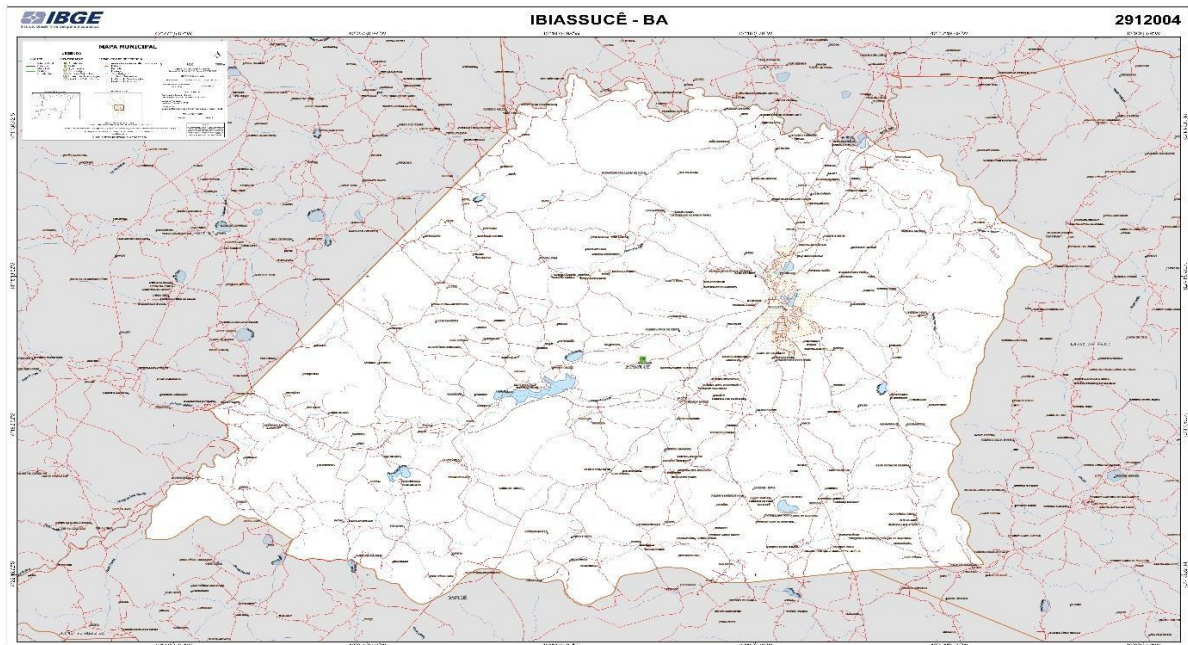
Destacamos ainda que, como em qualquer pesquisa, esta podia apresentar tanto benefícios quanto riscos. Os riscos potenciais para os participantes podiam incluir sentimentos de constrangimento, vergonha ou nervosismo. No entanto, caso isso acontecesse, nós, pesquisadoras, nos comprometemos a dialogar com os(as) participantes e, se necessário, ajustar o andamento da pesquisa. Considerando esse aspecto, também defendemos que a pesquisa possibilitou a ampliação do debate sobre as práticas educativas na Educação no/do Campo. É substancial a realização do diálogo com e entre os sujeitos da escola, comunidade e município, no sentido de contribuir com a prática educativa no contexto escolar.

2.2 Contextualização do município

O município de Ibiassucê-BA está localizado a uma distância de 751,6 km de Salvador e faz limites com os municípios de Caetité (Oeste), Rio do Antônio (Leste), Caculé (Sul) e Lagoa Real (Norte) (Figuras 1 e 2). O último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022) na cidade registrou uma população de 10.429 habitantes³.

³ Dados retirados do IBGE (2022). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ibiassuce/panorama>. Acesso em: 14 mai. 2024.

Figura 1 – Mapa da cidade de Ibiassucê, BA



Fonte: retirado do site IBGE. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2020/BA/ibiassuce/2912004_MM.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

Figura 2 – Localização da cidade de Ibiassucê, BA



Fonte: retirado do site Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ibiassuc%C3%AA>. Acesso em: 22 jul. 2025.

Atualmente, a cidade é composta por onze (11) escolas, sendo uma (1) estadual e dez (10) municipais, das quais cinco (5) dessas escolas estão localizadas na zona urbana e seis (6)

na zona rural (Tabela 1). O total de estudantes é de mil novecentos e trinta e seis (1.936), sendo apenas duzentos e setenta e dois (272) matriculados nas escolas no campo⁴.

Tabela 1 – Quantidade de escolas no município de Ibiassucê-BA (2010-2024)

Ano	Escolas urbanas	Escolas rurais	Total
2010	5	17	22
2011	5	7	12
2012	5	7	12
2013	5	7	12
2014	5	7	12
2015	5	7	12
2016	5	7	12
2017	5	7	12
2018	5	6	11
2019	5	6	11
2020	5	6	11
2021	5	6	11
2022	5	6	11
2023	5	6	11
2024	5	6	11

Fonte: elaboração das autoras com base nos dados do Censo (2024).

Com base nos dados da Tabela 1, observa-se que houve o fechamento de onze (11) escolas na cidade de Ibiassucê-BA, todas localizadas no campo. A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera o Art. 28º da LDB nº 9.394/96, acrescenta um parágrafo único, o qual menciona que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014, p. 1).

Através do Censo Escolar de 2010 e de 2024, é possível visualizar a disparidade na quantidade de escolas na zona rural a nível de país e de estado. No Brasil, em 2010, haviam setenta e oito mil setecentas e setenta e seis (78.776) escolas ativas. Já no ano de 2024, os dados demonstram que a quantidade caiu para cinquenta mil quinhentas e setenta e três (50.573),

⁴ Dados retirados do Censo Escolar – Ibiassucê. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2912004-ibiassuce/centso-escolar>. Acesso em: 14 mai. 2024.

totalizando vinte e oito mil duzentas e três (28.203) escolas fechadas⁵. Na Bahia não foi diferente, com cinco mil quinhentas e trinta e uma (5.531) escolas na zona rural fechadas de 2010 a 2024⁶.

Matos (2018) destaca como causas do fechamento das escolas o processo de nucleação de escolas no campo, agrupamento das escolas muitas vezes acontecido extracampo; a municipalização do ensino fundamental que, de certo modo, desresponsabilizou a o Governo Federal sem dar condições aos municípios; e a falta de políticas públicas de atendimento aos povos do campo, a garantia de outros direitos. Essas causas são comuns à realidade na maioria dos municípios brasileiros, o que torna o fechamento um fenômeno nacional (Silva, 2021, p. 41).

A ausência de escolas em comunidades rurais dificulta a busca e, conseqüentemente, a conquista de uma educação contextualizada, uma vez que os(as) estudantes são impostos a se deslocarem aos centros urbanos para ocupar espaços escolares que não consideram a sua realidade.

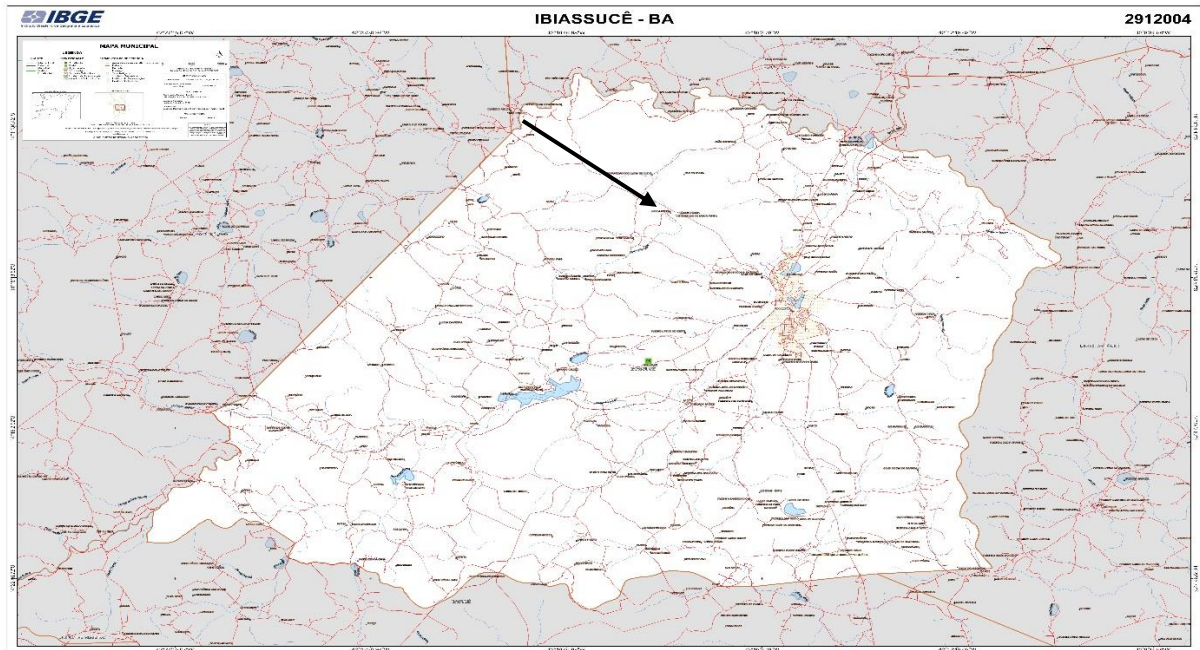
2.3 Contextualização da comunidade

A escola onde foi realizada a pesquisa fica localizada na Fazenda Lagoa Funda Novais, zona rural do município de Ibiassucê-BA (Figura 3). Trata-se de um comunidade pequena, com cerca de trinta (30) famílias e setenta (70) habitantes, sendo, em sua maioria, composta por pessoas com faixa etária entre 40 e 80 anos, o que configura uma população com maior concentração de idosos, considerando que a maioria dos(as) jovens que vivem na comunidade se deslocam para a cidade em busca de oportunidades de trabalho e estudo.

⁵ Dados retirados do Qedu - Brasil (2025). Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 8 jul. 2025.

⁶ Dados retirados do QEdu - Bahia (2025). Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/29-bahia/censo-escolar>. Acesso em: 8 jul. 2025.

Figura 3 – Localização da comunidade Lagoa Funda Novais



Fonte: adaptado do site IBGE. Disponível em:

https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2020/BA/ibiassuce/2912004_MM.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

A principal fonte de renda da comunidade é a agricultura familiar, com destaque para a plantação de mandioca e produção de farinha e tapioca, criação de bovinos, suínos e aves (Figura 4). Esses produtos são utilizados tanto para o consumo próprio quanto para a comercialização. Além disso, grande parte das famílias é beneficiada pelo Programa Bolsa Família, que oferece apoio financeiro e contribui para a complementação da renda familiar.

Figura 4 – Moradores da comunidade na casa de farinha



Fonte: acervo da escola.

A comunidade conta com a Associação de Desenvolvimento Comunitário, considerada ativa e atuante na busca por recursos e projetos que beneficiem a população local. Como exemplo desse esforço, essa e outras comunidades da região foram contempladas com a instalação de cem (100) cisternas através da Companhia de Engenharia Hídrica e de Saneamento da Bahia (CERB)⁷, que contribui significativamente para a melhoria das condições de acesso à água da chuva.

2.4 Contextualização da escola

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da escola, sua área é de “575 metros quadrados tendo como área construída 128 metros quadrados. Não é murada, tem apenas uma mureta ao redor da área construída [...]” (Ibiassucê, 2023, p. 18). Em relação à infraestrutura, a instituição possui uma (1) diretoria, três (3) salas de aula, três (3) banheiros, uma (1) despensa, um (1) almoxarifado, uma (1) cozinha e uma (1) quadra coberta. Além disso, um (1) refeitório foi construído na lateral da escola para atender às novas demandas, considerando que, no início do ano letivo de 2025, a instituição passou a integrar o Programa Escola em Tempo Integral (ETI)⁸.

A escola atende a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui um total de dezenove (19) estudantes, sendo cinco (5) na Educação Infantil, quatro (4) no 1º ano, um (1) no 2º ano, três (3) no 3º ano, três (3) no 4º ano e três (3) no 5º ano. As turmas são distribuídas da seguinte maneira: uma turma da Educação Infantil com os(as) estudantes do Pré I e Pré II, uma turma com os(as) estudantes dos 1º, 2º e 3º anos, e uma turma com os(as) estudantes dos 4º e 5º anos. Desta maneira, é possível observar que se trata de uma escola pequena e com turmas multisseriadas. A escola também atende estudantes de comunidades vizinhas, oferecendo transporte escolar (1 micro-ônibus e 2 carros pequenos) para os mesmos.

A referida instituição de ensino conta com uma (1) diretora, uma (1) coordenadora, quatro (4) professores(as), uma (1) auxiliar de vida escolar, uma (1) auxiliar de serviços gerais e uma (1) merendeira. Os(as) professores(as) e a gestora da escola não possuem formação específica para lidar com as especificidades da Educação do Campo, e também não há oferta de formação continuada para esses profissionais.

⁷ Sociedade de economia mista, ligada à Secretaria de Infraestrutura Hídrica e Saneamento (SIHS), que possui o intuito de assegurar o fornecimento de água visando a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável, com foco no saneamento da zona rural. Disponível em: <http://www.cerb.ba.gov.br/home/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

⁸ Programa do governo federal para promover matrículas em tempo integral na Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 20 mai. 2025.

Atualmente, a escola não possui materiais pedagógicos voltados especificamente para a Educação do Campo, tampouco um currículo direcionado a essa modalidade. Apesar de não estabelecer relações com Movimentos sociais, a instituição conta com a presença da comunidade através do conselho escolar. Ademais, ações como as reuniões e o projeto “Família na Escola” têm sido empregadas como forma de aproximar as famílias da rotina escolar e incentivar uma maior participação comunitária no cotidiano da escola.

A instituição não é reconhecida como escola do campo pelo Ministério da Educação (MEC), o que a impede de receber recursos destinados às políticas públicas específicas para a Educação do Campo. Além disso, não aplica práticas pedagógicas que estejam em conformidade com as orientações próprias dessa modalidade educacional. Ainda assim, atende, majoritariamente, estudantes que são filhos(as) de trabalhadores(as) da agricultura familiar (Ibiassucê, 2023).

O entorno da escola é caracterizado pela presença de animais bovinos e pelo campo arbóreo (Figura 5). Além disso, é possível visualizar a distribuição dos cargos dos funcionários da escola, bem como suas respectivas formações (Quadro 3).

Figura 5 – Fachada e entorno da escola



Fonte: acervo pessoal.

Quadro 3 – Funcionários(as) da instituição e suas respectivas formações

Nome	Cargo	Formação	Especialização
Dilene Moreira dos Santos Souza	Diretora	Licenciatura em Normal Superior	Gestão Escolar
Flávia Carvalho de Aguiar Brito	Coordenadora	Graduação em Pedagogia	Alfabetização e Letramento
Leila Maria Farias	Professora	Graduação em Geografia e Pedagogia	Alfabetização e Letramento
Eliete Prates Neves	Professora	Magistério	
Jaime Gomes Farias	Professor	Magistério	
Jussara Aparecida Fonsêca Alves da Silva	Professora	Graduação em História	Educação Infantil
Maria Isabel da Silva Pinho Cardoso	Auxiliar de vida escolar	Graduação em Pedagogia	Gestão Educacional
Juscimara Neves Pereira	Auxiliar de serviços gerais	Ensino Fundamental completo	
Poliana Xavier Santos	Merendeira	Ensino Médio incompleto	

Fonte: elaboração das autoras.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (LDB nº 9.394/96), especificamente no Art. 28º, aborda que, “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” (Brasil, 1996, p. 10). Apesar da LDB nº 9.394/96 fazer menção à necessidade de formação específica dos discentes para atender às particularidades da cultura camponesa, dois (2) professores da escola pesquisada não possuem especialização.

Se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território. O protótipo de humano, cidadão, universal é menos universal do que os princípios supõem. É um protótipo local, específico, que ignora as alteridades, as diferenças (Santos, 2003). A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas (Arroyo, 2007, p. 161).

Para garantir os direitos dos povos do campo, é preciso, primordialmente, que os mesmos sejam vislumbrados nas instituições escolares. Para isso, há a necessidade de investimentos em formação continuada para os educadores que atuam nas escolas localizadas no campo na cidade de Ibiassucê-BA. Todavia, nota-se uma carência no comprometimento com os(as) estudantes do campo, os(as) quais precisam perceber a sua cultura campesina sendo contemplada na escola, onde irão vivenciar e compreender a importância do trabalho diário dos seus familiares nesse território.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação do Campo: histórico e lutas

De acordo com Santos (2017, p. 211), “durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo ‘importado’ de educação urbana”, o qual reproduz desigualdades devido às comparações com a cidade, acarretando em descaso com os saberes do campo. A educação era, assim, descontextualizada, pois não se considerava as especificidades do campo e seus sujeitos. Esse modelo de educação, denominado “Educação Rural”, não se adequa às necessidades dos camponeses e seus filhos, os quais necessitam de uma “[...] aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família [...]” (Ribeiro, 2012, p. 295-296). Deste modo, tal conflito reflete na sua permanência na escola, onde se faz necessária uma articulação entre a produção de conhecimentos e o trabalho.

Considerando o paradigma da Educação Rural⁹, a Educação do Campo luta pelo seu rompimento, na medida em que esta se configura como “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” (Caldart, 2012, p. 259 [grifo da autora]).

O percurso da construção da Educação do Campo é contemplado nos documentos abordados no Dossiê Educação do Campo (Santos *et al.*, 2020), em comemoração aos 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Os dados dispostos em ordem cronológica e com seus objetivos permitem uma nítida visualização e compreensão da luta pelo direito à educação, que se encontra, até os dias atuais, em campo (Quadro 4).

Quadro 4 – Documentos do percurso da construção da Educação do Campo no Brasil

Documentos	Local/ data	Objetivos
Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro	Brasília 28 a 31 de julho de 1997	Tornar público o manifesto contra o projeto neoliberal e a favor da construção de um novo projeto.
Texto preparatório Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo	Luziânia - GO 27 a 31 de julho de 1998	Subsidiar as discussões que prepararam a Conferência Nacional e gerar discussão e elaboração de propostas.
Desafios e propostas de ação Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	Luziânia - GO 27 a 31 de julho de 1998	Assumir o compromisso de enfrentar os desafios e implementar propostas de ação para a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e

⁹ Segundo Fernandes e Molina (2004), esse paradigma leva em consideração o campo apenas como local que produz mercadoria; não leva em conta as diversas questões subjetivas dos sujeitos do campo.

		a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação.
Compromissos e desafios Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	Luziânia - GO 27 a 31 de julho de 1998	Assumir compromissos e desafios na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação.
Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo -Documento de sistematização	Cajamar - SP novembro de 1999	Reafirmar e retomar a discussão sobre o que identifica os atores ou sujeitos sociais da Articulação Por Uma Educação Básica do Campo.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Incra, 2001	Buscar maior agilidade nas ações destinadas à obtenção dos resultados almejados no processo educacional de jovens e adultos beneficiários da reforma agrária.
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002	Instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Políticas Públicas e Identidade Política e Pedagógica das Escolas do Campo	Brasília 26 a 29 de novembro de 2002	Estabelecer propostas de ação para o novo governo.
Por uma Educação do Campo: Declaração 2002	Brasília 26 a 29 de novembro de 2002	Reafirmar as principais convicções e linhas de ação na construção de um projeto específico <i>Por uma Educação do Campo</i> , articulado a um Projeto Nacional de Educação.
Educação do Campo e Educação Indígena: duas lutas irmãs	Luziânia - GO 26 a 30 de junho 2002	Elaboração de uma carta compromisso por professores e lideranças indígenas presentes no Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI).
Por uma Política Pública de Educação do Campo: Texto-base/ II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo	Não consta no Dossiê	Pretende ser uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação.
Por uma Política Pública de Educação do Campo: Declaração final/ II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo	Luziânia - GO 02 a 06 de agosto 2004	Apresentar a identidade dos participantes da Conferência, bem como abordar o que defendem, o que almejam e as ações prioritárias.
Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica (Residência Agrária)	Norma de Execução nº 42, de 02 de setembro de 2004	Estabelecer critérios e procedimentos referentes ao Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica.
Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo: Síntese da plenária final	Brasília 19 a 22 de setembro 2005	Apresentar a identidade dos pesquisadores, os focos de pesquisa, as questões que emergiram, que temas pesquisar e as ausências.
Licenciatura (Plena) em Educação do Campo: Proposição inicial	Brasília abril de 2006	Criação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas, com apoio e/ou parceria institucional do MEC, de um curso de Licenciatura (Plena) em Educação do Campo para formação de educadores que atuam na educação básica em escolas do campo.
Pronera: balanço político e linhas de ação Rumo aos 10 anos/ III Seminário Nacional do Pronera	Luziânia - GO 02 a 05 de outubro 2007	Síntese geral do balanço político - apresentar os avanços e aprendizados a partir do Pronera e da Educação do Campo, bem como os desafios da Educação do Campo na relação com a cidadania, produção e pesquisa. Linhas de ação - abordar o fortalecimento da política pública de Educação do Campo e a pesquisa, sistematização e avaliação das experiências.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Brasília 28 de abril de 2008	Estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
Carta Compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo	Brasília 18 de agosto 2010	Debater a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, bem como apresentar os argumentos e a importância do seu papel.
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	4 de novembro de 2010	Dispor sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Nota Técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa/ FONEC	Abril de 2011	Subsidiar a discussão sobre o Programa Escola Ativa.
Nota técnica sobre o programa PROJOVEM Campo/ Saberes da Terra - FONEC	Março de 2012	Apresentar uma análise crítica do FONEC sobre o programa PROJOVEM Campo - Saberes da Terra (SECADI/MEC).
Notas para análise do momento atual da Educação do Campo/ FONEC -Seminário Nacional	Brasília 15 a 17 de agosto de 2012	Socializar as discussões realizadas no Seminário Nacional de Educação do Campo, na perspectiva de instrumento para auxiliar na orientação da atuação política das organizações e das entidades integrantes do Fórum para o próximo período.
Manifesto à Sociedade Brasileira/ FONEC - Seminário Nacional	Brasília 21 de agosto de 2012	Tornar público um manifesto para realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil.
Declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas	Brasília 22 de agosto de 2012	Fazer uma declaração, exigindo o redirecionamento das políticas e ações do Estado brasileiro.
Oficina de planejamento do FONEC (2013-2014)	Brasília 13 a 14 de junho de 2013	Elaborar propostas de ação para o FONEC e munir o Movimento Nacional de Educação do Campo de propostas e condições de reivindicação e diálogo.
Fechamento de escolas do campo: o crime continua contra a nação que se quer educadora	Brasília 15 a 18 de julho de 2015	Avaliar a conjuntura internacional e nacional para precisar o que fazer frente a sua tarefa de avaliar e emitir pareceres a programas e projetos educacionais de caráter formal.
III Seminário Nacional FONEC - Documento Final	Brasília 26 a 28 de agosto 2015	Analisar o contexto da Educação do Campo, realizar um balanço da situação da Educação do Campo nas regiões, identificar e analisar os principais desafios para construção de uma política pública de Educação do Campo nas regiões, e discutir o papel do FONEC na atualidade.
Nota sobre a Medida Provisória n.º 746/2016 MP da Reforma do Ensino Médio	22 de setembro de 2016	Apresentar os riscos contidos na MP à revogação do direito dos(as) camponeses(as) ao ensino médio, e a proibição de as redes públicas elaborarem seus próprios projetos educativos, com os camponeses e as camponesas, de acordo com suas necessidades e seus interesses.
Manifesto contra a política de titulação do governo Temer	Brasília 4 a 5 de abril de 2017	Externar sua posição contrária à atual política do governo federal de entrega de títulos de propriedade privada dos lotes aos beneficiários da Reforma Agrária.
Carta-Manifesto: 20 anos da Educação do Campo e do Pronera	Brasília 12 a 15 de junho de 2018	Tornar pública a leitura a respeito do momento político pelo qual passou o país naquele contexto, seus efeitos sobre os direitos das(os) trabalhadoras(es), especialmente sobre a educação do povo do campo, das águas e das florestas e apresentar seus compromissos e agenda de lutas.

Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 8 de dezembro de 2020	Brasília 8 de dezembro de 2020	Estabelecimento do parecer acerca das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022	Brasília 9 de novembro de 2022	Estabelecimento do parecer acerca da revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
Instalação da Comissão Nacional da Educação do Campo	Brasília 14 de julho de 2023	Debater acerca dos direitos dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas na Educação.
Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023	Brasília 16 de agosto de 2023	Dispor sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Fonte: elaboração das autoras com base em Santos *et al.* (2020), MEC (2023)¹⁰ e MEC (2024)¹¹.

A expressão *Educação do Campo*, antes denominada *Educação Básica do Campo*, surge “no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais no contexto dessa luta” (Caldart, 2012, p. 260). Esse conceito “[...] tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere” (Caldart, 2008, p. 69). Portanto, ele não é fixo, está em movimento. Em vista disso, o entendimento que se tem da Educação do Campo ainda não é passível de ser determinado, uma vez que se configura, segundo Caldart (2012), como *categoria de análise*, e, como tal, é compreensão da realidade *por vir*.

A Educação do Campo é permeada por desafios; um deles é a articulação entre os diferentes saberes que constituem o campo, pois o mesmo possui sujeitos variados e, com isto, várias formas de percepção do mundo (Viero; Medeiros, 2018). Inicialmente, é preciso compreender um dos objetivos da Educação do Campo e quem são os seus sujeitos. Estas designações irão orientar as discussões sobre as práticas educativas no/do campo.

Priorizar os sujeitos do campo no desenvolvimento da pedagogia é um dos objetivos da Educação do Campo. Esses sujeitos são os “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias” (Viero; Medeiros, 2018, p. 83). Percebe-se, desta forma, que esses atores sociais possuem realidades distintas, ainda que partilhem do mesmo campo. Por esse motivo, é fundamental levar em conta as especificidades presentes nesse espaço que, por sua vez, vive a disputa entre o projeto camponês, que respeita e considera a vida dos sujeitos em seus territórios, e o projeto do capital,

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/instalada-comissao-nacional-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 jun. 2025.

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>. Acesso em: 10 jun. 2025.

que tem o agronegócio como sua representação máxima que prima pela homogeneização do campo.

De mesmo modo, é preciso considerar os efeitos do agronegócio na vida no campo, visto que é um projeto de agricultura capitalista, o qual, desde a sua origem, no sistema *plantation*¹², (grandes propriedades que são utilizadas na produção para exportação), baseado na exploração e dominação, operando, assim, na eliminação do campesinato (Fernandes; Molina, 2004). Sucedeu a modernização e, conseqüentemente, houve mais produtividade e desemprego. Com isso, as lutas por terra se intensificam com a mobilização dos Movimentos sociais (Arroyo; Fernandes, 1999).

Um projeto de educação que contribua para com a realidade camponesa é fundamental para a modernização da agricultura brasileira [...]. Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção do conhecimento da agricultura camponesa. Um primeiro passo é reconhecermos a necessidade da escola do campo. Valorizar essa condição é o ponto de partida. Com os projetos de assentamentos se ampliando, essa necessidade torna-se premente (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 47).

Como forma de desvincular a ideia de inferioridade aos sujeitos do campo e de desconstruir o paradigma da Educação Rural, que pensa o campo apenas com o viés de produção, a Educação do Campo surge como protagonista na luta dos Movimentos sociais. O seu paradigma “[...] é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica” (Fernandes; Molina, 2004, p. 84).

A partir da perspectiva de buscar base para desenvolver caminhos onde o sujeito do campo seja representado e tenha seus direitos respeitados, a Educação do Campo torna-se esse território válido e de grande força para alcançar esses objetivos, rompendo com os diferentes desafios do meio (Silva Júnior, 2021, p. 8).

Assim, percebe-se que a Educação do Campo, para além de um projeto pedagógico, é um projeto político, pois reflete a luta de um povo que busca o respeito, a valorização da sua cultura e o resgate dos seus direitos.

3.2 Possibilidades e conceitos de práticas educativas para a Educação do Campo

Os pressupostos e estudos desenvolvidos por Paulo Freire (1996) enfatizam a importância de compreender a prática como uma atividade indissociável do trabalho do(a)

¹² Em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação (Fernandes; Molina, 2004).

educador(a). Reitera-se, ainda, que a prática educativa deve ser uma prática formadora, especificamente humana, crítica e transformadora. A viabilização de práticas educativas referenciadas na realidade compreende que “a aprendizagem, elemento central dessa concepção de prática educativa, parte do pressuposto de que o indivíduo, como sujeito ativo, participa da construção do conhecimento” (Ribeiro; Soares, 2007, p. 177).

Analisando a relação das práticas educativas com as diversas modalidades de ensino, percebe-se como essas ações variam conforme o contexto. Em particular, segmentos como a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos – fortemente vinculadas aos Movimentos sociais –, questionam e problematizam as práticas educativas, enquanto potencializadoras do conhecimento da realidade dos sujeitos a quem se destinam.

As práticas educativas voltadas para a Educação do Campo fundamentam-se na luta dos(as) trabalhadores(as) e na resistência do campo. São entendidas, ainda, como atividades teórico-práticas, que visam a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, bem como a organização da classe trabalhadora e seu fortalecimento para a transformação da realidade social (Carvalho; Ferreira, 2020). Tendo em vista os princípios da Educação do Campo, que buscam a transformação social do espaço, é preciso pensar na construção de práticas educativas contra-hegemônicas, que visam a emancipação dos sujeitos e a valorização da cultura camponesa.

Apoiados nas discussões de que as práticas educativas voltadas para a Educação do Campo devem ser fundamentadas e contextualizadas a partir da realidade, considerando ainda que a identidade da escola do campo “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos(as) estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos Movimentos sociais [...]” (Brasil, 2002, p. 37), é preciso ter em mente que não é somente a adoção de algumas práticas educativas que garante a consolidação da Educação do Campo. Cabe também aos(às) educadores(as) a importante missão de pensar a organização de um trabalho pedagógico em que essas instâncias se concretizem.

O que se tem observado sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo é que, na maioria dos casos, ele não é direcionado às necessidades e realidades do campesinato, entendido como o “conjunto de famílias camponesas existentes em um território” (Costa; Carvalho, 2012, p. 115).

[...] o campesinato corresponde a uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A

ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura (Wanderley, 2014, p. 27).

Sendo assim, não se pode perder de vista que essa organização deve estar inteiramente associada a um propósito que vai além do pedagógico, abrangendo também uma formação política. Entende-se por formação política aquela que dê conta de proporcionar aos indivíduos uma formação “[...] de sujeitos lutadores e construtores do futuro, sujeitos capazes de conhecer a realidade social contraditória e de se engajar em um projeto de transformação de seu meio e da sociedade” (Ferreira, 2018, p. 74).

Neste novo tempo, é imprescindível repensar a função social da escola, especialmente das escolas camponesas. No que se refere aos debates realizados na Educação do Campo, percebe-se uma contradição em relação à função social da escola, que é “determinada pelas exigências do modo de produção capitalista e pela resistência e luta das famílias e comunidades que trabalham e vivem no campo” (Caldart, 2020, p. 6). A primeira ideia abarca perfeitamente como a mão do agronegócio manuseia essas produções com vistas ao capital, tencionado cada vez mais pelo enfraquecimento das escolas no campo, “por considerar que o trabalho da terra pode ser aprendido em qualquer lugar” (Caldart, 2020, p. 7).

A reconstrução da função social das escolas no campo depende de práticas educativas comprometidas com a revitalização da agricultura familiar, que se opõe totalmente ao modelo do agronegócio. Para Caldart, essa reconstrução:

Precisa se movimentar hoje em torno de duas intencionalidades principais [...].
1º A escola precisa ser pensada como um ambiente educativo: espaços, tempos, relações sociais que compõem o dia a dia da escola na relação com seu entorno; território de disputa ideológica [...]. 2º É necessário construir coletivamente um método geral de estudo que leve de fato ao conhecimento da realidade viva, natural e social. Em sua atualidade, seu desenvolvimento histórico e seus fundamentos. Ou seja, que permita compreender o que da realidade que nos aparece tem força social que justifique seu estudo mais sistemático; mostre-nos como a realidade é e como se transforma; e nos explique porque a realidade é como é e o que a move (Caldart, 2020, p. 9-10).

Para atender aos princípios da Educação do Campo, é essencial promover um diálogo com a realidade e o contexto local dos sujeitos que vivem no campo. Isso inclui uma reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais, da identidade dessas instituições e das práticas educativas desenvolvidas nesse ambiente. Essas ações, conforme discute Freire (1996), implicam na importância do(a) educador(a) fazer uma leitura de mundo da realidade dos grupos populares e dos contextos com os quais se pretende trabalhar.

A abordagem de metodologias que orientam as práticas educativas de professores como forma de orientar as suas ações cotidianas, sem perder de vista a intenção pedagógica aí imbricada, é substancial no processo diário da formação docente. Deste modo, Mata (2017) apresenta essas metodologias com o propósito de ofertar um ensino que considere as particularidades dos sujeitos. Para tanto, é importante ressaltar que essa discussão compreende as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)¹³.

Em relação ao currículo, é necessário organizar um que exija respostas práticas dos estudantes. Assim, o desafio metodológico é de como articular o maior número de saberes diante de situações da realidade. Compreendem que há mais de uma maneira de aprender e de ensinar, num processo de estudo e reflexão sobre metodologias, por isso, defendem um ensino que parta da prática, também a combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação. Põem uma diferença entre os dois processos buscando integrá-los. Os processos de ensino com os de capacitação nas escolas ou cursos terão que estabelecer não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas também habilidades ou competências que precisarão ser desenvolvidos em determinado tempo. É uma maneira de fugir de métodos mais tradicionais e construir uma escola para o conhecimento e saberes práticos (Mata, 2017, p. 74).

Com isso, deixa em evidência a necessidade de valorizar os saberes do campo e considerar a realidade dos educandos, de maneira prática e distante dos métodos tradicionais. Para isso, é fundamental que os profissionais da educação recebam uma formação adequada e alinhada aos princípios da Educação do Campo (Brasil, 2008).

Conforme disposto no inciso III do Art. 2º do Decreto nº 7.352/2010, é necessário promover o “desenvolvimento da formação de profissionais da educação do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida no campo” (Brasil, 2010, p. 1). Uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo do governo federal, lançado em março de 2012, refere-se à formação de professores, na qual estabeleceu-se a meta de qualificar 45 mil educadores(as) nos três primeiros anos de vigência do programa: 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014 (Santos *et al.*, 2019). Apesar da relevância dessa ação, ainda são encontradas dificuldades na capacitação de docentes para atuarem nas escolas do campo.

Ademais, a necessidade de formação continuada fica explícita quando se trata do ensino em classes multisseriadas, por exemplo, em que os(as) professores(as) enfrentarão desafios complexos, visto que essa realidade é, muitas das vezes, precária, pois “[...] historicamente

¹³ O projeto sociopolítico do MST tem se destacado enquanto proposta de educação no campo. Por meio das ações de luta, realiza uma prática educativa diferenciada mais abrangente, lutando por terra e condições dignas de vida, ao mesmo tempo, luta também por uma educação pública de qualidade para os Sem Terrinha e os Sem Terra, pois insere a educação como princípio para formação humana indispensável (Mata, 2017, p. 71).

ocupou um lugar de ausência dentro do contexto das políticas públicas educacionais [...]” (Amorim; Sousa, 2020, p. 9). Algumas escolas não têm o material pedagógico apropriado para essas turmas e, quando possuem, os professores não têm o preparo pra utilizá-los. Além disso, muitas vezes, os(as) estudantes apresentam dificuldade na aprendizagem¹⁴.

À vista disso, vale destacar a publicação da Portaria nº 639, de 10 de julho de 2024, que institui o Programa de Acompanhamento e Formação Continuada para o ensino multisseriado no processo de alfabetização (Praema), a qual menciona, no Art. 1º, que o Programa possui “[...] a finalidade de contribuir para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa de professores alfabetizadores das escolas públicas de educação básica com ensino multisseriado” (Brasil, 2024, p. 79). O Praema se torna, assim, uma alternativa acessível para que os docentes dessas turmas tenham formação específica para atender às necessidades dos(as) estudantes, com qualidade no ensino e na aprendizagem.

Pensar as práticas educativas para a Educação do Campo significa, também, desenvolver projetos temáticos que partem da realidade dos sujeitos que vivem no campo. Essa concepção deve estar presente na atuação e na reflexão do(a) professor(a) que irá trabalhar nesse contexto. Para que isso ocorra, a formação desse(a) profissional precisa estar fundamentada nos princípios do modelo educacional do campo.

Uma ação importante para desenvolver um trabalho fundamentado nos saberes da comunidade é a utilização do campo experimental que, conforme destacam Amorim, Chaves e Mendes (2023):

Não é só uma estratégia para que os estudantes coloquem em prática as suas vivências, os seus experimentos, ela também não se limita a um terreno de experimento, não só preparando para a pesquisa e inventários, mas compreender todas diligências da organização de trabalho prático da Educação do Campo (Amorim; Chaves; Mendes, 2023, p. 11).

Essa proposta pedagógica é reconhecida como um movimento significativo para o fortalecimento da agricultura local, que se configura como um espaço educativo marcado pela troca de saberes entre a escola e a comunidade. Sendo assim “o campo experimental tem como objetivo ser um lugar educativo a partir do ponto de vista interdisciplinar, de trabalho e de conhecimento, em que o saber se identifica de forma diversificada em um lugar específico” (Amorim; Chaves; Mendes, 2023, p. 12).

Atualmente, é de extrema importância incorporar as discussões sobre a agroecologia nos currículos das escolas do campo, com vistas a atender aos princípios da Educação do

¹⁴ Pelo fato de estarem em salas multisseriadas e pelo déficit de uma formação que prepare os docentes para a atuação em turmas com essa organização (Amorim; Sousa, 2020).

Campo. Essa é uma importante aliada na construção de um projeto de Educação do Campo voltado para o fortalecimento da agricultura familiar. Um exemplo disso, é a implementação e realização dos Programas de Intercâmbios Agroecológicos, que desempenha um papel relevante nos processos de formação das famílias agricultoras (Silva; Miranda, 2015).

Segundo as autoras, “os Intercâmbios Agroecológicos, em sua proposta de formação das famílias agricultoras, assumem como base dos processos formativos os conhecimentos e as práticas desenvolvidas pelas próprias famílias na promoção do saber agroecológico” (Silva; Miranda, 2015, p. 10). Dessa forma, essa proposta configura-se como uma prática educativa que promove o diálogo entre a Educação do Campo e a Agroecologia, valorizando os saberes locais e contribuindo para a construção de uma educação contextualizada e transformadora.

Por fim, entende-se que o bom desenvolvimento das práticas educativas na Educação do Campo depende do diálogo constante com os Movimentos sociais e da partilha de saberes. “Os professores sabem. Os alunos também sabem. Só que são saberes diferentes. É no coletivo da escola que esses saberes são trocados. O resultado é um saber melhor para todos” (MST, 2005, p. 33). Dessa forma, torna-se indispensável pensar teoria e prática como dimensões indissociáveis na construção de um projeto de Educação do Campo verdadeiramente transformador, político e social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Práticas Educativas na Educação do Campo: uma análise do Projeto Político-Pedagógico e do Plano Municipal de Educação

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em que realizamos a pesquisa é orientado por documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Ibiassucê-Bahia (RCEBI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CNE/CEB nº 4/2010), dentre outros. Assim, trata-se de um PPP completo, que visa colaborar com a efetivação da função social e política da escola, com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para os(as) estudantes (Ibiassucê, 2023).

O documento aponta que o Projeto Político-Pedagógico da escola foi construído de forma colaborativa, com base na realidade da instituição, de modo a alcançar os objetivos esperados (Ibiassucê, 2023). Compreende-se, assim, que a mesma tem como dever considerar o contexto da comunidade em seus diversos aspectos identitários. O PPP abrange os âmbitos global e local, e leva em conta “[...] a cultura, a história, a memória, aspectos políticos e econômicos, de modo a fomentar um movimento investigador, com base em marcos legais, teóricos e práticos de maneira crítica e reflexiva, para que assim se atenda as perspectivas de cada unidade de ensino” (Ibiassucê, 2023, p. 11-12).

O Projeto é estruturado em seis capítulos, os quais se destacam os capítulos do Ato Situacional e do Ato Operacional. O capítulo relacionado ao Ato Situacional, alude à organização institucional e a sua identidade, mencionando a função social da escola no campo, como a democratização do acesso à educação, a inclusão dos sujeitos, e a valorização e investigação do saber popular e científico como fundamentos para integrar os conhecimentos dos múltiplos campos do saber (Ibiassucê, 2023).

Aborda, ainda, a história e o diagnóstico da instituição, bem como deixa em evidência que o objetivo do Projeto é colaborar com a organização da escola em seus diversos aspectos, além de desenvolver estratégias para elevar a qualidade do ensino-aprendizagem, visando a formação de cidadãos que tenham consciência do lugar de onde vêm com uma reflexão crítica acerca da sua realidade, para que tenham a capacidade de argumentação coerente com base nessa vertente (Ibiassucê, 2023).

O capítulo do Ato Operacional discute o planejamento pedagógico, que é realizado levando-se em conta as normas estabelecidas pelas diretrizes, sem desconsiderar a realidade

local. Além disso, discute a avaliação, que tem como princípio “a garantia do desenvolvimento integral e do sucesso escolar” dos(as) estudantes (Ibiassucê, 2023, p. 58).

O currículo da escola abarca os temas integradores: Educação em Direitos Humanos, Educação para a diversidade, Educação para as relações de gênero e sexualidade, Educação para as relações étnico-raciais, Educação para o trânsito, Saúde na escola, Educação ambiental, Educação empreendedora, Cultura digital e Educação fiscal. Como foco deste estudo, o tema da Educação ambiental se destaca, tendo em vista as atividades desenvolvidas na escola, como a construção e manutenção da horta escolar como forma de incentivar o cuidado com o meio ambiente, o cultivo, a agricultura e a mudança nos hábitos alimentares; além das aulas de campo, o plantio de árvores, dentre outras práticas que promovem aprendizado, reflexão e conscientização acerca das questões ambientais (Ibiassucê, 2023).

Em contraposição, o tema integrador Educação Empreendedora¹⁵ revela no PPP um discurso contrário ao que é defendido pela Educação do Campo. Esse argumento desconsidera as desigualdades existentes na sociedade, além de conceder ao modelo capitalista o espaço para fomentar a ideia de que, para progredir, basta empreender, utilizando argumentos que não são plausíveis no campo de lutas que o movimento por uma Educação do Campo enfrenta. É preciso, desta forma, questionar as autoridades acerca desse projeto que é implantado no currículo das escolas do campo.

Desta maneira, a partir da disseminação e internalização do discurso empreendedor, forja-se uma intensificação da individualização dos fenômenos que circundam e formam a vida do educando, num regime de culpabilização que transforma falhas sistemáticas de administração do regime interestatal capitalista em falhas individuais (Silva, 2022, p. 159).

De mesmo modo, Silva (2022) menciona que esse projeto de Educação Empreendedora, além de oferecer respaldo a um sistema de opressão baseado no modelo capitalista de produção, “se converte em instrumento de ocultação das questões relacionadas à luta de classes” (Silva, 2022, p. 159). Constitui-se, assim, em uma concepção que diverge do projeto de Educação do Campo.

A LDB nº 9.394/96 estabelece as atividades complementares para todos os níveis de ensino, o que se configura como um exercício de extrema importância, pois surge como uma forma de abranger as especificidades do local onde a escola está situada. Como consta no Projeto, não há uma demarcação das atividades.

¹⁵ O discurso do empreendedorismo na educação brasileira tem início na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, em 1981 (Coan, 2011).

Podendo citar algumas como o projeto de leitura, projeto são João, projeto dia da família, consciência negra, instrumentos musicais, dança, artesanato, artes plásticas ou teatro, pesquisa digital, utilização da internet, atividades físicas praticadas nas aulas de Educação Física como o futebol, basquete, peteca, brincadeiras diversificadas, jogos educativos tradicionais e digitais as “gamificações”, atividades voltadas para o meio ambiente, bem como o cuidado com a terra e a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade, plantio e cuidados com a horta da escola, visitas a museus e patrimônios culturais diversos, dentre outras (Ibiassucê, 2023, p. 78).

Assim, a escola tem a possibilidade de analisar e selecionar as atividades que contemplem a realidade dos(as) estudantes, o que fornece mais independência para que a gestão e coordenação escolares construam uma escola com a sua identidade do campo.

O PPP aborda, ainda, as etapas da vida escolar compreendidas pela escola. Menciona a Educação Infantil e suas especificidades, a qual recebe orientações da BNCC para a elaboração do currículo escolar, como: “[...] explorar o direito de participação e a autonomia das crianças, evidenciar seus desejos por meio da expressão oral, do registro escrito e dos desenhos; e estimular a auto-organização, expressa no planejamento das ações cotidianas das crianças nessa faixa etária” (Ibiassucê, 2023, p. 80). Porém, é preciso se atentar às instruções desse documento normativo, pois ele não engloba as diversas realidades existentes e promulga, assim, uma educação bancária¹⁶. Nesse sentido, a BNCC deixa de garantir os direitos dos povos do campo para manter a supremacia da minoria, com seus privilégios perante os demais.

“O currículo atual traz um olhar que descentraliza o saber docente e prioriza a ação social da criança, tendo a mediação como forma indispensável para converter a experiência sociocultural da criança em experiências amplamente educativas” (Ibiassucê, 2023, p. 86). Posto isso, fica evidente a necessidade de escuta das crianças e do acolhimento dos seus anseios, medos, curiosidades, imaginação, além dos seus costumes locais, agregando conhecimentos que, no decorrer dos anos escolares, irão contribuir para um processo de aprendizagem baseado no seu contexto social.

A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é realizada através de uma continuidade daquilo que foi visto e vivenciado anteriormente. Desta forma, é importante articular os saberes concretizados na Educação Infantil com os aprendizados adquiridos nessa nova etapa da vida escolar.

¹⁶ “Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]” (Freire, 2013, p. 65-66).

A BNCC está sendo complementada por uma parte diversificada que constitui um todo integrado através do Currículo Bahia, e sua articulação deverá possibilitar a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local. As necessidades dos estudantes, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia perpassam todo o currículo (Ibiassucê, 2023, p. 90).

Este fator constitui um avanço importante para a concretização de um projeto de escola que se espera, um dia, ser “do Campo”, pois a cultura da comunidade passa a ser, gradativamente, vislumbrada no currículo escolar, o que contribui para a valorização do campesinato que tantos ensinamentos tem a oferecer. Por conseguinte, as transições de uma série para outra nesta etapa escolar são realizadas por meio de um exercício de escuta dos interesses e das vivências dos(as) estudantes para que, baseando-se nisso, eles “[...] possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar” (Ibiassucê, 2023, p. 111-112).

O Projeto Político-Pedagógico da escola possui um tópico exclusivo para a política de Educação do Campo. Ainda que a mesma não seja considerada legalmente como tal, está eventualmente em busca de atividades e reflexões que levem em consideração os sujeitos do campo. Visto isso, menciona que esse processo de construção de Educação do Campo tem revelado muitas conquistas e avanços, mas também evidencia desafios a serem enfrentados nessa luta de direitos (Ibiassucê, 2023). Destarte, ressalta que:

[...] os sujeitos do campo devem ter acesso a uma educação que faça sentido a eles, desenvolvendo um olhar sensível, curioso e investigativo que contemplem aspectos próprios de cada povo como ferramenta propulsora na construção de conhecimentos significativos, emancipatórios e necessários para se desenvolverem nas diversas dimensões humanas. Fomento possibilidades para se colocarem enquanto produtores de conhecimentos permeados de construções culturais, econômicas, políticas e sociais (Ibiassucê, 2023, p. 122).

É possível notar que a equipe escolar busca atender as demandas de um alunado que tem as suas raízes e costumes solidificados no campo. Essa iniciativa contribui de forma substancial para a edificação de uma escola do campo, que eleve o seu grau de importância como produtores, não somente de verduras e hortaliças, mas também de saberes que oferecem ensinamentos para além dos livros didáticos. O cultivo dessa terra fértil desenvolve raízes e fortalece a luta para assegurar direitos que devem ser, urgentemente, conquistados.

Ressaltam, assim, o objetivo de construir um currículo com a identidade do campo, “[...] afim de ressignificar os conhecimentos da própria comunidade e incentivar o aprimoramento e a produção de novos conhecimentos, oferecendo assim aos povos residentes nesses espaços

uma verdadeira educação no/do campo” (Ibiassucê, 2023, p. 123). Com isso, pode-se perceber a importância dada aos saberes do campo e como isso influencia diretamente na vida social e escolar dos(as) estudantes. Neste sentido, discutem no PPP acerca dos princípios da Educação do Campo e ressaltam como é indispensável que eles “orbitem em torno da inclusão e do reconhecimento do povo do campo como produtores de seus modos de existir e identidades, protagonistas em seus espaços culturais de modo plural” (Ibiassucê, 2023, p. 124).

A formação continuada dos profissionais da escola se dá por meio de palestras, reuniões, jornadas pedagógicas, Atividades Complementares (ACs), grupos de estudo, dentre outras atividades que são realizadas com o intuito de oportunizar aprendizados para os professores e demais atores escolares (Ibiassucê, 2023). O Programa Escola Ativa – iniciativa do Ministério da Educação, lançado em 1997 – se torna, nesse viés, um grande aliado à escola, pois tem como objetivo aprimorar a qualidade do desempenho de estudantes de classes multisseriadas nas escolas situadas no campo, através da aquisição de recursos pedagógicos para a capacitação dos professores para lidarem com a realidade dessas escolas (Brasil, 2008).

“[...] a reelaboração deste projeto é de fundamental importância para a conquista da autonomia da instituição, uma vez que o projeto pedagógico orienta o trabalho da escola em busca de uma educação de qualidade para todos os cidadãos” (Ibiassucê, 2023, p. 137). O Projeto Político-Pedagógico, portanto, não está finalizado, pois passa por análises e revisões a fim de alcançar as metas propostas no mesmo e fornecer melhorias à escola e à educação em seus diversos aspectos.

Caldart (2004) menciona alguns traços fundamentais para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo, sendo eles: a formação humana vinculada a uma concepção de campo; a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; um projeto de educação dos e não para os camponeses; os Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo; o vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; a valorização e formação dos educadores; e a escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (Caldart, 2004, p. 37).

Destarte, evidencia quatro aspectos principais no que se refere ao trabalho da escola na construção de um projeto que vislumbra os sujeitos do campo. 1º a socialização ou vivência de

relações; 2º a construção de uma visão de mundo; 3º o cultivo de identidades; 4º a socialização e produção de diferentes saberes. Com isso, é preciso repensar o PPP tendo como base o diálogo com a gestão escolar, os profissionais docentes, os estudantes, as famílias e os órgãos do município, com o objetivo de avançar no processo de construção de uma educação campesina.

O Plano Municipal de Educação de Ibiassucê (PME-Ibiassucê), através do Anexo da Lei nº 236, de 22 de junho de 2015, acrescenta as 20 metas e estratégias para a educação do município nos 10 anos seguintes (até 2025), em conformidade com a Lei nº 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE).

É um documento estratégico essencial para a organização e desenvolvimento da educação em âmbito municipal. Ele foi elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade, incluindo gestores, educadores, pais, alunos e representantes de entidades civis. O objetivo principal do PME de Ibiassucê foi definir diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade do ensino, a democratização do acesso à educação e a promoção da inclusão social e da equidade (Ibiassucê, 2024, p. 6).

Para a sua construção, foi realizado, inicialmente, um diagnóstico do cenário da educação das escolas do município pela Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PME. A partir de então, houve a análise dos dados obtidos e, finalmente, a definição das prioridades (Ibiassucê, 2024). A menção à Educação do Campo no referido plano é escassa, dado que há somente uma meta que alude ao campo da cidade, que corresponde à Meta 8:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e da comunidade quilombola, atingindo 25% (vinte e cinco por cento) da população local (Ibiassucê, 2015, p. 8).

Ainda, faz menção à Educação do Campo em algumas estratégias, sendo contemplada no sentido de incluir essa modalidade de ensino no PME. Porém, essa forma de inclusão não abrange a Educação do Campo de forma integral e, portanto, não compreende a realidade das escolas no campo do município. Resulta, assim, em um grande atraso no desenvolvimento da educação dos sujeitos do campo, pois é necessário um projeto específico para contemplar as necessidades dessas escolas e, com isso, alcançar uma educação de qualidade.

O Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (2024) configura-se como uma forma de analisar as metas e estratégias do PME, e identificar as lacunas que permanecem na educação do município de Ibiassucê. A estratégia 2.3 da Meta 2 busca “desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as

especificidades da educação especial, das escolas do campo e da comunidade quilombola” (Ibiassucê, 2015, p. 3).

Por conseguinte, o Relatório de Monitoramento cita que essa estratégia não foi alcançada, pois “apesar dos livros didáticos trazerem sugestões e os professores buscarem de forma autônoma recursos e tecnologias pedagógicas, há a necessidade de orientação e sugestão de uso e efetivação dessa estratégia nas unidades escolares” (Ibiassucê, 2024, p. 19). A ausência de instrução aos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo do município ocasiona em obstáculos maiores, uma vez que, sem o acompanhamento apropriado, não conseguirão exercer as práticas pedagógicas previstas na estratégia em questão.

Embora o município tenha alcançado avanços importantes na inclusão educacional, como a matrícula de alunos com deficiência, ainda existem lacunas na capacitação dos docentes e na conscientização das famílias, o que limita o pleno sucesso de estratégias inclusivas. Além disso, a falta de recursos financeiros e a insuficiência de parcerias com outras esferas de governo têm dificultado a implementação de algumas das ações planejadas, especialmente em áreas mais remotas e vulneráveis, onde o acesso à educação de qualidade é mais desafiador (Ibiassucê, 2024, p. 114).

A avaliação do PME-Ibiassucê possibilita um direcionamento na busca pela melhora da educação do município. Em suma, um planejamento como este precisa de grandes investimentos para a plena efetivação. É necessário adquirir recursos pedagógicos e investir na infraestrutura, de tal forma que seja possível realizar um trabalho exclusivo dedicado a potencializar a educação dos sujeitos do campo.

4.2 Reflexões sobre a presença – ou ausência – de práticas educativas que dialogam com os princípios e fundamentos da Educação do Campo

A segunda fase deste estudo consistiu na realização de uma pesquisa de campo, que possibilitou o contato direto com a realidade que se desejava observar. Nessa etapa, buscou-se identificar e descrever as práticas educativas desenvolvidas na escola investigada, com o objetivo de compreender de que forma essas práticas contribuem para a construção da identidade da escola do campo, bem como analisar se elas dialogam — ou não — com os princípios e fundamentos da Educação do Campo.

Nesse sentido, é necessário compreender que, de acordo com o Art. 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, são definidos como princípios da Educação do Campo:

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 estudantes 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, p. 1).

Conforme já mencionado, a instituição pesquisada trata-se de uma escola situada no campo, porém não é reconhecida como uma escola do campo. Considerando as discussões sobre “Educação no/do Campo”, compreende-se que essas nomenclaturas carregam significados distintos e relevantes, refletindo concepções e práticas educacionais diferentes, que contribuem para uma compreensão mais aprofundada de determinado contexto.

Embora as preposições *para*, *no* e *do* campo, pareçam neutras ou insignificantes, na verdade revelam, ao longo da história da educação voltada às populações camponesas, a direção entre dois projetos distintos: de um lado, práticas educativas que reforçam a lógica do capital e mantêm a ordem social vigente; de outro, propostas pedagógicas que visam a emancipação humana e a superação das formas sociais que fragmentam a humanidade (Frigotto, 2010). Assim sendo, “a denominação de educação do campo engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas” (Frigotto, 2010, p. 14).

A partir das observações realizadas em sala de aula, ficou evidente – nos dias em que estivemos presentes na escola – que as práticas educativas desenvolvidas pela instituição não foram direcionadas especificamente para o campo nem para a realidade dos(as) estudantes. Ou seja, não se trata de uma proposta alinhada aos princípios e fundamentos da Educação do Campo. Durante a permanência na escola, foi possível observar a abordagem de conteúdos básicos, sem que houvesse articulação com o contexto local.

No dia 9 de maio de 2025, durante um dos momentos de observação na escola, presenciemos uma atividade rotineira da instituição, que correspondia à contação de histórias realizada por um professor. Na ocasião, ele narrou para todos(as) os(as) estudantes a história intitulada *A riqueza da família*. A narrativa girava em torno de um menino que vivia na cidade, cercado pela correria dos pais e que, apesar de todo o conforto, não se sentia feliz. Foi apenas

ao visitar uma fazenda e entrar em contato com a natureza, que o personagem vivenciou momentos de felicidade.

Após a contação, o professor abriu espaço para uma roda de conversa com os(as) estudantes sobre a história. A maioria das crianças demonstrou identificação com o protagonista, especialmente no que se refere à vivência no campo. A partir disso, iniciou-se uma breve discussão sobre como eles vivem na comunidade. As crianças falaram sobre as brincadeiras que fazem em casa, as atividades dos pais e como elas participam dessas tarefas, como cuidar do gado, plantar e colher. Também mencionaram objetos do cotidiano, como fogões a lenha, panelas de barro, entre outros utensílios comuns em suas casas.

Percebemos, naquele momento, que as crianças, por meio de suas falas, compartilharam aspectos significativos de seus modos de vida. Essa troca de experiências foi interrompida com o retorno à sala de aula, encerrando-se naquele momento. Trata-se de uma situação que, pela espontaneidade e relevância das falas, poderia ter sido ainda mais explorada, ampliando as possibilidades de diálogo e de valorização dos saberes do campo.

Outro momento que nos chamou atenção ocorreu na sala da Educação Infantil, no dia 14 de abril de 2025. A professora solicitou que os(as) estudantes compartilhassem como foi o final de semana, relatando um pouco de suas rotinas e das atividades realizadas nos dias anteriores. Luiz¹⁷, de 4 anos, disse: *eu fui pra roça dar comida pros bois com meu pai*. A partir dessa fala, outras crianças começaram a se manifestar: *meu pai também tem gado!; eu também ajudo meu pai na roça!; tá vendo aquelas vacas ali em cima? São do meu pai!*.

Sabemos que, na Educação Infantil, o trabalho pedagógico deve partir da curiosidade e das descobertas das crianças. Esse momento, além de evidenciar tais aspectos, também revelou uma importante atividade desenvolvida na comunidade, a agropecuária. Foi possível perceber, nas falas das crianças, a presença significativa dessa prática local, com a criação de bois, vacas leiteiras e bezerros. Contudo, assim como no momento da contação de histórias, essa troca durou pouco tempo. Logo em seguida, as crianças foram direcionadas para atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora.

A escola, em sua estrutura e localização, apresenta características que remetem à identidade de uma escola do campo. Não se trata de uma instituição cercada por muros; pelo contrário, o ambiente é aberto e integrado à natureza. As crianças estão constantemente em contato com o meio natural: o espaço é cercado por árvores, plantas, áreas de terra e roças ao redor, onde é possível ver animais nos pastos.

¹⁷ Nome fictício.

Durante o recreio, as crianças aproveitam esses espaços para brincar. As menores costumam permanecer na frente da escola, correndo e interagindo livremente, enquanto as maiores se reúnem na quadra para jogar bola. Observa-se que os(as) estudantes são tranquilos, demonstram estar habituados a brincar em ambientes abertos, como fazem em suas próprias casas. São respeitosos e, de certa forma, parecem carregar consigo a vivência do campo – uma vivência mais tranquila, marcada pela calma e pela ausência da correria da cidade.

Portanto, a escola reflete, em parte, esse modo de vida camponês. No entanto, ainda falta dos profissionais da instituição um reconhecimento intencional e valorizado desse pertencimento, incorporando-o de maneira efetiva às suas práticas pedagógicas, pois esse fator possibilita um desenvolvimento mais aprofundado e significativo de ações voltadas para essa realidade.

No período em que estivemos na escola, estava sendo comemorado o Dia do Meio Ambiente. Para marcar a data, a equipe escolar organizou uma atividade com os(as) estudantes: uma caminhada para recolher o lixo nos arredores da escola e em alguns pontos da comunidade. Durante essa ação, percebemos o quanto os(as) estudantes se sentiam à vontade naquele espaço. Eles conheciam os moradores das casas por onde passávamos, reconheciam suas próprias residências e nos contavam, com entusiasmo, quem eram seus familiares.

Em determinado momento, passamos pela “casa de roda”, e os(as) estudantes relataram com orgulho que seus pais produzem farinha e tapioca naquele local. A empolgação e a espontaneidade com que falavam revela o quanto esse tipo de atividade é significativa para eles. Ficou evidente que ações como essa contribuem para fortalecer o vínculo entre a escola, os(as) estudantes e a realidade da comunidade em que vivem.

Além das observações realizadas, também promovemos uma roda de conversa com a gestora, a coordenadora pedagógica e os(as) professores(as) da escola. Por meio de um diálogo informal, buscamos respostas para alguns questionamentos relacionados à organização do trabalho pedagógico na instituição.

Entre os temas abordados, destacaram-se: os desafios enfrentados na construção de uma proposta pedagógica voltada para o contexto do campo; a existência (ou não) de ações que dialogam com a realidade dos(as) estudantes e de suas comunidades; as práticas pedagógicas que valorizam os saberes e conteúdos locais; como ocorre a formação continuada na escola e no município; e quais conteúdos têm sido trabalhados com o objetivo de valorizar a vida e a cultura do campo.

Acerca da organização do trabalho pedagógico na instituição, foi informado que ela ocorre, principalmente, nas segundas-feiras, durante o contraturno, no momento destinado às

Atividades Complementares (ACs), também de forma individual. Isso se deve ao fato de que, no município de Ibiassucê, os(as) professores(as) possuem um dia livre fora da escola destinado à organização pedagógica. Em relação às diretrizes pedagógicas, foi destacado que o trabalho é pautado nos materiais orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Município.

As professoras e a gestora destacaram que, no ano letivo de 2024, foi realizada uma ação pedagógica envolvendo todos(as) os(as) estudantes, que consistiu em uma visita à casa de roda, com o objetivo de acompanhar de perto todo o processo de produção da farinha e da tapioca. Também foi organizada uma visita a um engenho, pertencente ao pai de uma das alunas, onde os(as) estudantes puderam observar de perto como é feita a rapadura.

Ano passado, nós fizemos uma visita com a turma da professora Leila, mas foi todo mundo também. Foi uma visita desde o plantio — na verdade não, desde a roça, porque não acompanhamos o plantio, acompanhamos o momento de arrancar a mandioca e levar para a casa de farinha. A gente foi aqui em cima, na roça do esposo da professora Leila. As crianças acompanharam ali, arrancando a mandioca, colocando no carro, e a gente foi para a casa de farinha. Lá, os alunos viram o processo: raspando a mandioca, viram as máquinas, que têm que ralar, colocar na prensa, colocar no forno; viram também as caixas que retiram a tapioca. Então, eles presenciaram tudo isso. Depois, a professora Leila cobrou alguns trabalhos na sala de aula (gestora da escola).

E, na época em que visitamos lá em Três Unidos¹⁸, foi isso também. Visitamos a família da aluna aqui da escola, que faz o processo de produção da rapadura. Ali, vimos eles moendo a cana, mexendo no tacho. Então, vimos todo o processo também (gestora da escola).

Essas atividades fazem parte da realidade da comunidade local e de comunidades vizinhas, permitindo que os(as) estudantes reconheçam e valorizem os saberes e práticas culturais presentes em seu território. No entanto, muitas vezes essas atividades ocorrem de forma pontual, sem um contexto pedagógico bem definido e sem a devida continuidade em sala de aula, por meio de conteúdos ou projetos que aprofundem e articulem os saberes vivenciados.

Assim sendo, percebe-se que o trabalho pedagógico constitui uma questão que precisa ser analisada com atenção, pois, na maioria das vezes, representa um grande desafio para a construção de uma prática educativa de fato voltada à Educação do Campo. Caldart compreende esse desafio como a necessidade de “produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação

¹⁸ Comunidade circunvizinha.

e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação” (Caldart, 2008, p. 2).

Um dos pontos centrais dessa proposta está na relação que se estabelece com o campo, enquanto território e enquanto sujeitos históricos que nele vivem e produzem. No entanto, um dos desafios enfrentados atualmente é a ausência de professores(as) oriundos da própria comunidade, o que pode comprometer a efetivação de práticas educativas contextualizadas e comprometidas com os princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, Caldart afirma que:

O trabalho forma/produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses (Caldart, 2008, p. 8).

A partir da compreensão de que é necessário repensar a organização do trabalho pedagógico com base nos pressupostos de uma teoria prática, a escola em questão precisa conhecer todo o processo histórico relacionado à Educação do Campo – suas lutas, conquistas e retrocessos. É fundamental que a instituição reconheça a realidade da comunidade em que está inserida, e uma forma de promover essa aproximação é por meio do resgate da memória local.

A escola, diante desse cenário, deve reorganizar seu trabalho pedagógico de forma coletiva, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. É preciso partir do princípio de que a Educação do Campo se constrói no coletivo, e não no individual, valorizando a cultura, a história e os saberes do território onde a escola está inserida. Como destaca Caldart, trata-se de “construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo” (Caldart, 2008, p. 10).

Outra questão que apresenta fragilidades refere-se à formação continuada. Os professores relataram que, no município, não há oferta de formação continuada, tampouco de formações específicas voltadas para o trabalho nas escolas do campo. Considerando a importância dessa formação, é essencial que ela aconteça tanto para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem quanto para melhorar as condições de trabalho dos(as) professores(as).

A formação continuada deve promover um processo constante de autoavaliação, orientando a construção contínua das competências profissionais. No entanto, esse processo reflexivo exige uma predisposição ao questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática a

partir de seus pressupostos. Isso implica que a formação continuada deve abranger não apenas o desenvolvimento de capacidades e atitudes, mas também a problematização de valores e concepções dos professores e da equipe escolar (Brasil, 1999, p. 70).

Desse modo, compreende-se que a formação continuada para a Educação do Campo constitui uma importante ação para refletir sobre o fazer docente, voltada para propostas pedagógicas e metodológicas adequadas à realidade do campo.

Além disso, a escola passou um período sem coordenadora pedagógica e, somente no início do atual ano letivo, foi designada uma profissional para a função, a qual era da própria comunidade, o que favorecia o vínculo com o território. No entanto, devido a sua aprovação em um concurso público, precisou se desligar da função. A diretora relatou que, justamente quando o trabalho começava a se organizar, a coordenadora precisou sair. Felizmente, uma nova profissional assumiu a função, mas a sua formação não é voltada especificamente para o contexto da Educação do Campo.

Em relato, foi mencionado que, por um período, houve a possibilidade de fechar a escola, algo que aconteceu em muitas outras escolas no campo do município. As professoras e a gestora contaram brevemente como isso ocorreu, quais foram suas reações no momento e como percebem a situação agora, depois de algum tempo. Também foi relatado que elas participaram de uma formação oferecida pelo Formacampo¹⁹, e que seria interessante se as pessoas que cogitaram fechar a escola também tivessem participado dessa formação.

Nós já passamos por isso e, a gente, sabendo de tudo, dos direitos, ainda calamos. Depois eu até comentei com a gestora: na próxima, eu não vou calar, porque é um direito. Queriam tirar o direito de um aluno, de um cidadão da agricultura, para ir para os bolsos. Queriam fechar porque estava tendo gastos com a escola pequena, e esse gasto poderia estar dando um aumento salarial para o professor. Olha aí, para você ver (professora A).

E depois disso nós tivemos uma formação, umas lives. Aí, em um dia mesmo que teve uma live, essa pessoa que queria fechar nossa escola tinha que estar assistindo, porque lá uma mãe de um aluno fala o quanto correu atrás para a escola que a filha estudava na zona continuar (professora A).

¹⁹ O Formacampo é um curso de formação on-line voltado para educadores, gestores e coordenadores de Escolas no Campo ou que tenham, no mínimo, 50% de alunos oriundos da zona rural. A iniciativa busca realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, dando subsídios para a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos voltados para a educação do campo nos municípios atendidos. Disponível em: <https://www.uesb.br/noticias/uesb-lanca-programa-de-formacao-para-professores-de-educacao-do-campo/>. Acesso em: 1 de jun. 2025.

Os(as) professores(as), em sua maioria, não são oriundos da comunidade e também não possuem formação específica voltada para o contexto da Educação do Campo, o que dificulta o desenvolvimento de ações pedagógicas que dialoguem com a realidade local e valorizem os saberes e práticas do campo.

A partir das falas, especialmente da gestora, torna-se evidente que há, por parte da equipe, a percepção de lacunas na atuação da instituição com o trabalho voltado para a realidade do campo. A gestora é moradora da comunidade e líder da associação comunitária local, ou seja, vivencia e integra a realidade do lugar. Nesse sentido, muitas das ausências identificadas parecem refletir mais uma problemática externa do que propriamente interna à escola.

Nota-se que a escola reconhece as potencialidades da comunidade, o que é possível perceber ao se referirem ao desfile cívico do dia 7 de setembro realizado no ano de 2024, em que a escola demonstrou uma importante iniciativa ao planejar e organizar, junto aos(as) estudantes, uma apresentação sobre a realidade local. O evento contou com a participação de moradores mais antigos da comunidade, destacando elementos da agricultura familiar e outras práticas tradicionais do campo.

A escola também contou, por um período, com uma horta situada ao lado da instituição, na qual os(as) estudantes participavam ativamente, desde o preparo do solo até os cuidados com as plantas. No entanto, foi relatado que, com a chegada das férias escolares, as plantações acabavam se comprometendo por falta de manutenção.

Atualmente, o município, em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente, retomou a iniciativa de ativar a horta escolar, que se encontra em processo de desenvolvimento. Estão sendo realizadas ações como a construção da cerca e o preparo do solo para o plantio das sementes. A escola acredita que essa proposta será significativa para os(as) estudantes, pois contribui para o trabalho com a realidade em que estão inseridos(as), valorizando seus contextos de vida e fortalecendo a aprendizagem a partir da vivência prática.

Os dados obtidos revelam tanto a presença quanto a ausência de práticas educativas voltadas para a Educação do Campo na instituição pesquisada. Acredita-se que essa seja uma realidade comum a outras escolas localizadas em áreas rurais. Ademais, os dados demonstram o comprometimento do corpo docente e da gestão em reconhecer a importância dessas ações no contexto escolar. No entanto, grande parte das ausências observadas refletem a falta de uma formação adequada para os sujeitos envolvidos nesse processo.

5 CONCLUSÃO

A Educação do Campo vem se fortalecendo ao longo dos anos por meio de diversas conquistas, sobretudo no âmbito legislativo. Dentre elas, destacam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002), as Diretrizes Curriculares Complementares e Políticas Públicas para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 02/2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, reconhecendo a Educação do Campo como modalidade (Resolução CNE/CEB nº 04/2010), e o Programa Nacional de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo (Portaria nº 86/2013).

Entretanto, apesar desses avanços, ainda há muitos desafios e retrocessos, sobretudo nos pequenos municípios, onde a efetivação dessas políticas encontra maiores dificuldades. Isso revela a distância entre a legislação e a realidade vivenciada nas escolas do campo, o que compromete o direito à uma educação contextualizada e referenciada nas vivências dos sujeitos que residem e trabalham nas comunidades rurais.

A análise das práticas educativas desenvolvidas em uma escola localizada no campo na cidade de Ibiassucê-BA foi realizada com a finalidade de compreender como elas influenciam na construção da identidade da escola, bem como verificar se os seus pressupostos – presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano Municipal de Educação (PME) – dialogam com os princípios da Educação do Campo. Ainda que, ocasionalmente, a escola em questão recorra a atividades voltadas para a realidade dos(as) estudantes do campo, compreende-se que as práticas realizadas não operam integralmente visando conquistar uma identidade campesina.

De mesmo modo, após a análise do PPP e do PME, nota-se que ainda permanecem, nos dias atuais, discursos elitistas desencadeados por normativas, os quais desconsideram o contexto do campo e, com isso, corroboram para que a luta enfrentada pelo movimento por uma Educação do Campo seja ainda mais desafiadora. Desta forma, constata-se que ambos revelam a necessidade de serem repensados com a perspectiva de uma educação contextualizada.

Os apontamentos da pesquisa evidenciam, assim, a importância de investimentos em infraestrutura para as escolas do campo no município de Ibiassucê-BA, bem como na formação continuada dos profissionais da educação. É fundamental que essa formação esteja comprometida com a modalidade da Educação do Campo e que os profissionais que atuam nesse contexto recebam uma formação continuada de qualidade, alinhada aos princípios e fundamentos que orientam essa proposta educativa.

Além disso, cabe salientar a necessidade, em nível municipal, da organização e construção de um documento curricular próprio para a Educação do Campo, elaborado em consonância com a realidade das comunidades rurais do município, com a participação de pessoas que vivem e atuam nesse contexto e com os Movimentos sociais.

Nesse sentido, o estudo possibilita o levantamento de alguns questionamentos: o que tem, de fato, impedido a organização de um trabalho pedagógico comprometido com a Educação do Campo? Quais são as dificuldades enfrentadas pelo município na implementação de uma formação continuada docente voltada à essa modalidade educativa?

Antes de tudo, o reconhecimento da instituição como uma escola do campo é um fator essencial. O sentimento de pertencimento é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com os princípios da Educação do Campo. Não basta desenvolver práticas educativas sem intencionalidade, mas deve-se promover uma reflexão crítica sobre a realidade do campo.

É necessário que os sujeitos envolvidos se reconheçam como camponeses, questionem os motivos de estarem nesse lugar, qual o seu papel nesse território e quem compartilha essa realidade. A partir desse reconhecimento, torna-se possível pensar em ações que fortaleçam o coletivo e promovam a construção de uma educação enraizada nas vivências, na cultura e na identidade do campo.

Portanto, diante dessas análises, compreende-se que somente por meio da ação coletiva será possível avançar. Trata-se de uma luta de todos os que estão, de fato, comprometidos com a Educação do Campo, sendo necessário refletir e aprofundar a compreensão sobre a importância da valorização do campo, para que seja possível realizar um trabalho a partir de práticas educativas condizentes com a realidade.

REFERÊNCIAS

A Cerb. **Companhia de Engenharia Hídrica e de Saneamento da Bahia**. Disponível em: <http://www.cerb.ba.gov.br/home/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

AMORIM, F. L. de; SOUSA, J. G de. Práticas pedagógicas em salas multisseriadas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e8312, p. 1-28, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8312. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8312>. Acesso em: 10 mai. 2024.

AMORIM, F. V.; CHAVES, L. A.; MENDES, M. C. F. **Educação do Campo e as Práticas Educativas da Escola José Fidelis de Moura, do Assentamento Bonfim da Conceição – Ceará**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 18, e21041, p. 1-16, 2023.

ARCANJO, T. Uesb lança programa de formação para professores de educação do campo. **UESB**, 2021. Disponível em: <https://www.uesb.br/noticias/uesb-lanca-programa-de-formacao-para-professores-de-educacao-do-campo/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 2).

ARROYO, M. G. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005, p. 47-58.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007.

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. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Presidência da República. República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 639, de 10 de julho de 2024**. Institui o Programa de Acompanhamento e Formação Continuada para o ensino multisseriado no processo de alfabetização - Praema. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999.

BRASIL. **Programa Escola Ativa**: projeto base. MEC: Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília, DF, 2008.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJADO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, R. S. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, educação e saúde, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 13 - 52. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**, 2020. p. 01-11.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: Santos, C. A. (org.). **Educação do Campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 67-86.

CARVALHO, L. F. O.; FERREIRA, M. J. L. **Práticas educativas nas escolas do campo e em outros espaços educativos dos territórios rurais**. 1. ed. Salvador: JM Gráfica, 2020.

Censo Escolar – Bahia. **Qedu**, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/29-bahia/censo-escolar>. Acesso em: 8 jul. 2025.

Censo Escolar – Brasil. **QEdu**, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 8 jul. 2025.

Censo Escolar – Ibiassucê. **QEdu**, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2912004-ibiassuce/censo-escolar>. Acesso em: 14 mai. 2024.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Orientadora: Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/tese-marival.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

COSTA, F. de A; CARVALHO, H. M. Campesinato. *In*: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 115-122.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DA MATA, L. K. de L. Notas sobre práticas educativas diferenciadas no MST: os princípios pedagógicos revelados a partir de algumas metodologias empregadas na educação do movimento. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 68-85, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p68. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2271>. Acesso em: 10 mai. 2024.

Educação do Campo. MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Escola Municipal Sebastião Novais. **Projeto Político-Pedagógico**. Ibiassucê, BA, 2023.

FERNANDES; B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, p. 53-89. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

FERNANDES, M. R. do N.; OLIVEIRA, J. B. de; XAVIER, A. R. Educação contextualizada: desafios e possibilidades pela óptica de docentes de uma escola pública municipal de Jucás, Ceará. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-30, 2024. E-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP.

FERREIRA, C. L. R. **Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia**: entre o descompasso e o desafio de transformação. Orientador: Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10637>. Acesso em: 20 mai. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIM, A. *et al.* (org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Ibiassucê-BA. IBGE, 2021. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2020/BA/ibiassuce/2912004_MM.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

IBIASSUCÊ. Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Lazer de Ibiassucê-Bahia. **Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação de Ibiassucê-Bahia.** Ibiassucê, BA, 2024.

Ibiassucê. **Wikipédia**, 2006. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ibiassuc%C3%AA>. Acesso em: 22 jul. 2025.

Instalada Comissão Nacional da Educação do Campo. **MEC**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/instalada-comissao-nacional-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, A. C.; ARAÚJO, L. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. *In: Currículo, Contextualização e Complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido.* Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007, p. 33-47.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis/ Vozes, 2007.

MOURA, A. F; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan./jun., 2014.

MST. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos, 1990-2001.** São Paulo: Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

População – Ibiassucê. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ibiassuce/panorama>. Acesso em: 14 mai. 2024.

Prefeitura Municipal de Ibiassucê. **Anexo da Lei nº 236, de 22 de junho de 2015.** Dispõe sobre o acréscimo das vinte metas e estratégias para a educação municipal. Ibiassucê, BA, 2015.

Prefeitura Municipal de Ibiassucê. **Relatório de monitoramento do Plano Municipal de Educação: 2024.** 9. ed. Ibiassucê, BA: Secretaria de Educação, 2024. 121 p.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJADO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

RIBEIRO, M. L; SOARES, S. R. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura.** *Sitientibus*, Feira de Santana, n.37, p.173-193, jul./dez. 2007.

SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora UnB, 2020.

SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos Movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.24758. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 10 set. 2024.

SCHNEIDER, M. B. D. A prática educativa emancipadora nas escolas do campo. *In*: SANTOS, A. R. *et al.* (org.). **Educação do campo**: políticas e práticas– Ilhéus, BA: Editus, 2020. 269 p. (Movimentos sociais e educação; v. 2).

SILVA, A. R. C. da. Crítica da Educação Empreendedora no ensino formal brasileiro: em defesa de uma educação para além do capital. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, v. 7, n. especial, p. 156-180, 2022.

SILVA JÚNIOR, J. S. da. Práticas educativas nas escolas do campo e em outros espaços educativos dos territórios rurais. Salvador: JM Gráfica e Editora Ltda. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e10774, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10774. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/10774>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SILVA, L. H.; MIRANDA, É. L. **Educação do Campo e agroecologia**: diálogos em construção. Florianópolis: Reunião Nacional da ANPEd, 2015.

SILVA, M. A. da. **A técnica da observação nas ciências humanas**. Educativa, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 413-423, jul./dez. 2013.

SILVA, P. T da. **Da mandioca à farinhada**: aproximações e distanciamentos entre Educação do Campo e gestão escolar no Território Sertão Produtivo-BA. Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/3c55a143-67c7-4dcb-82b1-f8f66581d48b/full>. Acesso em: 8 jul. 2025.

VIERO, J; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da Educação do Campo**. 1. ed. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2018.

WANDERLEY, M. de N. B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **RESR**, Piracicaba, SP, v. 52, Supl. 1, p. 25-44, 2014.

WARSCHAUER, C. Registros como instrumentos de formação e de criação. **Caderno de Registro Macu**: pesquisa, 10. ed., São Paulo, p. 16-21, 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

1. Organização do trabalho pedagógico

- Como é organizado o trabalho pedagógico na escola?
- Quais os principais desafios enfrentados na organização pedagógica no contexto da Educação do Campo?

2. Relação entre escola e comunidade

- As atividades desenvolvidas na escola contemplam a realidade vivenciada pelos(as) alunos(as) em suas comunidades?
- Existem ações pedagógicas que buscam o diálogo entre os saberes locais e os conteúdos escolares? Pode citar exemplos?

3. Princípios da Educação do Campo

- A escola desenvolve práticas educativas com base nos princípios e fundamentos da Educação do Campo?
- Como acontece a formação continuada dos(as) professores(as) que atuam nas escolas do campo?

4. Valorização da identidade do campo

- O trabalho pedagógico desenvolvido na instituição tem como objetivo a valorização da identidade da escola do Campo?
- Que tipos de conteúdos ou projetos buscam promover essa valorização?

APÊNDICE B – TERMO DE CONCESSÃO



ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO NOVAIS

TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: **Projeto Político Pedagógico** que serão utilizados na execução do projeto intitulado **Práticas educativas na Educação no/do Campo: viabilização de saberes contextualizados** sob a responsabilidade dos(as) pesquisadores(as) Brenda Couto Vieira, Luana de Souza Pereira e Domingos Rodrigues da Trindade com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Guanambi, 05 de setembro de 2024

Dilene Moreira dos Santos Sousa

Assinatura e carimbo do

Funcionário que guarda a documentação

Dilene Moreira dos Santos Sousa
Diretora de Escola Municipal
Sebastião Novais
Decreto nº 005 de
05 de Setembro de 2024

APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO:
VIABILIZAÇÃO DE SABERES CONTEXTUALIZADOS

Pesquisador: Domingos Rodrigues da Trindade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85258724.7.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.332.820

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta é uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que será desenvolvida por duas graduandas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Campus XII e tem como objetivo analisar as práticas educativas desenvolvidas em uma escola no campo, visando perceber como estas aproximam ou distanciam dos princípios e fundamentos da Educação no/do Campo. Nesse sentido, partimos do seguinte problema de pesquisa: de que modo as práticas educativas desenvolvidas em uma escola no campo aproximam ou distanciam dos princípios e fundamentos da Educação no/do Campo? O estudo será realizado em uma escola no campo do município de Ibiassucê-BA, envolvendo como participantes professores(as) e estudantes, direção e coordenação pedagógica da instituição. A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, análise documental e pesquisa de campo. Para a coleta de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos: observação, diário de campo, rodas de conversa e entrevistas. Essa pesquisa tem grande relevância, pois pode contribuir para a ampliação do debate sobre as práticas educativas no contexto da Educação no/do Campo. Além disso, pode promover um diálogo entre os sujeitos da escola, a comunidade e o município, visando à melhoria das práticas educativas nesse contexto escolar

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.332.820

Analisar as práticas educativas desenvolvidas em uma escola no campo, visando perceber como estas aproximam ou distanciam dos princípios e fundamentos da Educação no/do Campo.

Objetivo Secundário:

Identificar e descrever as práticas educativas desenvolvidas na escola pesquisada a fim de compreender como estas influenciam na construção da identidade da escola do campo;

Analisar o PME e o PPP da escola, na perspectiva de verificar se as práticas educativas desenvolvidas na instituição em questão, dialogam ou não com os princípios da Educação do Campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE/TCLE para os responsáveis dos menores de idade/assentimento apresentados possuem uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer: 7.332.820

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.85258724.7.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2458157.pdf	05/01/2025 15:53:18		Aceito
Outros	TCLEREponsavelpelomenor.pdf	05/01/2025 15:52:25	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
Outros	TCLE.pdf	05/01/2025 15:50:55	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimentodomenor.pdf	05/01/2025 15:48:57	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	29/11/2024 10:19:31	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
Outros	Termocoparticipante.pdf	29/11/2024 10:17:45	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
Outros	Termoconfidencialidade.pdf	29/11/2024 10:16:43	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
Outros	Termoconcessao.pdf	29/11/2024 10:16:12	Domingos Rodrigues da	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.332.820

Outros	Termoconcessao.pdf	29/11/2024 10:16:12	Trindade	Aceito
Outros	Termocompromissopesquisador.pdf	29/11/2024 10:14:35	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
Outros	Termocompromissocoletadedados.pdf	29/11/2024 10:14:11	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaoconcordancia.pdf	29/11/2024 10:12:45	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termoproponente.pdf	29/11/2024 10:11:51	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	29/11/2024 10:07:08	Domingos Rodrigues da Trindade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 14 de Janeiro de 2025

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br