



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO- CAMPUS I LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MARLEIDE LEITE DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL  
ERÁCLITON DE OLIVEIRA NO MUNICÍPIO DE JANDAÍRA- BA**

Salvador-BA

2025

**MARLEIDE LEITE DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL  
ERÁCLITON DE OLIVEIRA NO MUNICÍPIO DE JANDAÍRA- BA**

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para aprovação no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Docente orientadora: professora Heloísa Lopes S. de Andrade.

Salvador-BA

2025

MARLEIDE LEITE DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL  
ERÁCLITON DE OLIVEIRA NO MUNICÍPIO DE JANDAÍRA- BA**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia. Sob orientação da Professora Doutora Heloísa Lopes Silva de Andrade.

Aprovado em: 14/07/2025

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Heloísa Lopes Silva de Andrade – Orientadora  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Profa. Mestra Pascásia Coelho da Costa Reis – membro na banca  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Profa. Doutora Gabriela Lopes Vasconcellos de Andrade – membro da banca  
Universidade Federal de Sergipe – UFS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me permitir chegar até este momento, pois sei o quanto Ele está presente em minha vida — seja nas coisas mais simples, seja nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha família, porque sem eles eu não seria quem sou, e, principalmente, à minha mãe, Maria Angelita Leite de Oliveira, por me criar com tanto amor desde o meu nascimento. Se estou vivenciando esta conquista, é graças a ela. Meu agradecimento especial vai para a minha professora Heloísa Lopes S. de Andrade. Nós duas sabemos o quanto essa caminhada foi difícil. Obrigada pela paciência e dedicação. A senhora foi fundamental nessa minha trajetória e sempre terá um lugar especial na minha gratidão.

## **RESUMO**

O presente documento tem o objetivo de analisar de que maneira as professoras da Escola Municipal Erácliton de Oliveira no município de Jandaíra (BA), enfrentam os desafios para conduzir a educação no campo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, dividida em duas etapas: uma revisão de literatura sobre educação do campo e uma visita à escola, onde foram realizadas entrevistas com a diretora e as professoras. A análise baseia-se em alguns aportes teóricos que defendem uma educação emancipadora, que respeite as especificidades das escolas do campo, e em abordagens pedagógicas que considerem as realidades culturais desses estudantes. Também se apoia no embasamento de algumas políticas públicas voltadas para a educação no campo e nas legislações pertinentes. Foram identificadas políticas públicas em vigência, porém com falhas que impactam diretamente a educação do campo, tornando-se um desafio pedagógico significativo para as professoras. O estudo conclui que, apesar de alguns avanços, ainda existem lacunas significativas que precisam ser superadas para garantir uma educação de qualidade no meio rural, especialmente considerando os relatos das professoras, que demonstram um grande esforço para oferecer uma educação alinhada à realidade presente.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Educação Emancipadora. Desafios pedagógico

## **ABSTRACT**

This paper aims to analyze how teachers at the Eracliton de Oliveira Municipal School in the municipality of Jandaíra (BA) face the challenges of conducting education in rural areas. The research adopted a qualitative approach, divided into two stages: a literature review on rural education and a visit to the school, where interviews were conducted with the principal and teachers. The analysis is based on some theoretical contributions that defend an emancipatory education that respects the specificities of rural schools, and on pedagogical approaches that consider the cultural realities of these students. It is also supported by the foundation of some public policies aimed at rural education and the pertinent legislation. Current public policies were identified, but with flaws that directly impact rural education, becoming a significant pedagogical challenge for teachers. The study concludes that, despite some progress, there are still significant gaps that need to be overcome to ensure quality education in rural areas, especially considering the reports of teachers, who demonstrate a great effort to offer an education aligned with the current reality.

**Key-words:** Rural education. Emancipatory education. Pedagogical challenges.

## **SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Educação .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Educação do Campo .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Legislações Educacionais do Campo .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4 Políticas Públicas da Educação do Campo .....</b>	<b>15</b>
<b>2.5 Procedimentos Metodológicos .....</b>	<b>17</b>
<b>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLA MUNICIPAL ERÁCLITON DE OLIVEIRA NO MUNICÍPIO DE JANDAÍRA .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Notas históricas do território do município de Jandaíra .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Caracterização e Regimento da Escola .....</b>	<b>20</b>
<b>3.3 Políticas públicas na escola: merenda, transporte e livros didáticos .....</b>	<b>22</b>
<b>3.4 Formação e Prática pedagógica .....</b>	<b>24</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>28</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>30</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>34</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	

Meu interesse pela educação do campo está profundamente enraizado na minha trajetória pessoal, pois sou oriunda desse contexto. Estudei da alfabetização ao ensino médio na zona rural, o que me proporcionou uma compreensão íntima das múltiplas questões que envolvem essa temática. No início da minha vida escolar, tive a honra de ser aluna da minha avó paterna, a professora Dalva de Oliveira Santos, que lecionava na comunidade rural de Gameleira, no município de Jandaíra, a 248 quilômetros de Salvador, no nordeste da Bahia.

Dona Dalva era uma educadora amplamente respeitada, não apenas no município, mas especialmente na própria comunidade, onde ensinava mais de 50 alunos em uma sala de aula multisseriada, abrangendo desde a alfabetização até a quarta série. Essa vivência me fez compreender, desde cedo, que o trabalho de um professor na zona rural é permeado de desafios, sobretudo pela escassez de recursos. A realidade de uma sala multisseriada, reunindo crianças e adultos em diferentes níveis de aprendizagem, exigia da minha avó um planejamento

minucioso e diversificado, além de dedicação e criatividade constantes, já que suas aulas, realizadas das 13h às 17h30, precisavam atender a todos os estudantes, mesmo diante de limitações estruturais.

Posteriormente, ao ingressar no Ensino Fundamental II, enfrentei uma nova realidade. Passei a estudar na Escola Dr. João Carlos Tourinho Dantas, localizada no povoado de Ponte de Itabatinga, onde cursei do 6º ao 9º ano. O maior desafio, dessa vez, estava no trajeto: o transporte público era precário e, muitas vezes, eu e minha irmã Mônica precisávamos percorrer o caminho a pé quando o ônibus não passava. O percurso atravessava uma área de mata, o que tornava a caminhada ainda mais difícil. Além disso, a escola carecia de materiais didáticos e não dispunha de computadores. No Ensino Médio, cursei as aulas na Escola Dr. Luís Viana Filho, no povoado de Abadia. As aulas noturnas traziam dificuldades adicionais, principalmente no inverno, quando o ônibus frequentemente atolava na ladeira de barro que dava acesso à escola.

Essas experiências pessoais refletem problemas estruturais mais amplos que afetam a educação do campo no Brasil. Entre eles, destaco a escassez de professores, que compromete o processo de aprendizagem; os horários vagos, que desmotivam os alunos; as condições climáticas adversas, que muitas vezes impedem o acesso às escolas devido ao alagamento das estradas; a precariedade da infraestrutura escolar, com salas mal equipadas e sem manutenção adequada; a evasão escolar, que mantém muitos jovens fora das salas de aula; e a ausência de programas de formação continuada para os docentes. De acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre 2020 e 2021 mais de 151 mil escolas foram fechadas no país, sendo 105.385 delas localizadas em áreas rurais, o que agrava ainda mais esse cenário.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como as professoras da Escola Municipal Erácliton de Oliveira relatam os desafios enfrentados na condução da educação do campo. Os objetivos específicos incluem compreender as principais abordagens teóricas sobre a educação do campo e identificar as políticas públicas aplicadas à realidade dessa escola. O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro apresenta a introdução, com o interesse pelo tema e a problematização da pesquisa; o segundo aborda o percurso teórico-metodológico, com ênfase nas discussões sobre a educação do campo, a legislação, as políticas públicas e os procedimentos metodológicos; e o terceiro capítulo analisa a realidade da educação no município de Jandaíra. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam as reflexões e apontam caminhos para o fortalecimento da educação no campo.

## **2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, apresento o conceito de educação segundo Carlos Rodrigues Brandão (1986), cuja abordagem ampla contribui de forma significativa para a compreensão do tema deste trabalho. Também destaco a perspectiva de Paulo Freire, que entende a educação como um processo humanizador, essencial para a construção de práticas pedagógicas transformadoras no contexto educacional.

Em seguida, discuto a concepção de Educação do Campo a partir de diferentes autores, como Caldart (2002, 2007), Alencar (2010), Comilo (2008), Silva Júnior e Borges (2011), Silva (2022), além de documentos oficiais brasileiros. Esses referenciais apontam que a educação do campo deve ser construída a partir dos saberes locais, respeitando as culturas, os territórios e os modos de vida das populações rurais. Além disso, deve estar articulada às lutas sociais e aos movimentos do campo, promovendo uma prática educativa crítica e contextualizada, capaz de romper com a lógica urbana hegemônica que, historicamente, marginalizou o meio rural.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96, Art. 28) e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (MEC), assim como as contribuições de Barros e Lihtnov (2016), reforçam a necessidade de uma educação

democrática e inclusiva, que considere as realidades sociais, econômicas e culturais do campo, fortalecendo as comunidades rurais e promovendo a justiça social.

Por fim, autores como Bicalho, Macedo e Rodrigues (2012), Silva e Barbosa (2022) e Hage et al. (2022), juntamente com documentos oficiais (Brasil, MEC, CNE), destacam o papel fundamental do Estado na formulação e implementação de políticas públicas que reconheçam e valorizem os saberes do campo, assegurando inclusão, infraestrutura adequada, formação docente continuada e acesso a uma educação de qualidade.

## 2.1 Educação

Sistematizar o conceito de educação é um desafio que, mesmo após três anos no curso de Pedagogia, ainda exige um esforço contínuo. Isso porque, ao me perguntar “o que é educação?”, percebo a necessidade de recorrer a referenciais teóricos sólidos que sustentem minha reflexão. Para este subtópico, tomo como base a obra de Carlos Rodrigues Brandão, *O que é educação*, que contribui para ampliar a compreensão desse conceito, destacando que:

"Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações." (Brandão, 1986, p. 3)

Brandão (1986), sugere que a educação é um fenômeno presente em todos os contextos sociais e ocorre antes mesmo de nos inserirmos formalmente na escola. A educação, para ele, é difusa e ocorre nas relações cotidianas, como nas interações familiares, sociais e religiosas. Em suas palavras: "A educação existe onde não há a escola e, por toda parte, pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra." (Brandão, 1986, p. 5)

Esse conceito expande a ideia de que a educação vai além do espaço escolar, sendo uma prática social que ocorre continuamente em múltiplos contextos.

Por outro lado, Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido", reforça a ideia de que a educação deve ser um instrumento de libertação e emancipação. Ele escreve:

"A violência dos opressores que os faz também desumanizados não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos." (Freire, 1957, p. 20)

Freire argumenta que a educação deve capacitar os oprimidos a reconhecerem sua condição social e a se unirem para a luta por justiça. Para ele, a educação é essencial para a

construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e deve sempre ter como objetivo a transformação da realidade.

## 2.2 Educação do Campo

A Educação do Campo tem sido historicamente desvalorizada, negligenciada e abandonada pelo Estado. Desde sua origem, ela tem sido marcada pela luta de movimentos camponeses que buscam garantir uma educação que respeite as especificidades da vida rural e promova o desenvolvimento das comunidades do campo.

Neste texto, apresento as contribuições de diferentes autores que discutem a trajetória da Educação do Campo, os desafios enfrentados ao longo do tempo e os avanços conquistados por meio das lutas sociais e políticas.

No artigo *Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo*, Molina e Freitas (2011) destacam a importância de uma educação que respeite as particularidades da vida rural. As autoras enfatizam a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes do campo. Para elas, a educação não pode ser dissociada do contexto em que esses alunos vivem e deve contribuir para o desenvolvimento local e a permanência das comunidades em seus territórios. Nesse sentido, afirmam:

“As lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, conquistaram programas de educação para os camponeses, entre os quais se destacam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo)” (Molina; Freitas, 2011, p. 23).

Esses programas, embora enfrentem dificuldades de implementação, são exemplos de práticas concretas que buscam promover uma educação mais justa e inclusiva para as comunidades rurais. Além disso, as autoras também destacam a carência de professores qualificados para atuar na educação rural, o que torna ainda mais importante o fortalecimento da relação entre a educação e os movimentos sociais.

Caldart (2007), em seu estudo no *III Seminário do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária*, examina como a educação do campo se posiciona diante dos conflitos históricos no meio rural. Ela defende que a Educação do Campo nasceu em resposta a uma lógica que vê o campo como uma área destinada ao lucro, sem considerar as pessoas que ali vivem e produzem. A autora afirma:

“A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas,

e a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões” (Caldart, 2007, p. 2-3).

Essa afirmação de Caldart destaca o surgimento da Educação do Campo como um movimento de resistência, que luta contra a expulsão das famílias do meio rural e contra a marginalização dos saberes rurais. Ela propõe uma educação que reconheça as múltiplas dimensões do campo, abrangendo não apenas o trabalho agrícola, mas também a cultura, as relações sociais e os direitos coletivos das comunidades rurais.

No artigo *Educação do Campo: Cultura, Memória e Identidade*, Alencar (2010) defende que a escola do campo deve integrar as lutas culturais e sociais dos povos rurais, valorizando suas identidades, histórias e saberes. Para ele, a educação do campo não deve ser apenas uma transmissão de conteúdo acadêmico, mas uma construção de conhecimentos que parte da realidade concreta dos estudantes. Alencar argumenta que a escola do campo deve:

“Incorporar a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento” (Alencar, 2010, p. 3).

O autor defende uma educação que promova o vínculo entre o ensino e o trabalho, respeitando a cultura local e a memória coletiva dos povos do campo, ao mesmo tempo em que combate a exclusão de direitos e promove o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Comilo (2008), em seu artigo *Identidade Camponesa e Educação do Campo*, analisa a recusa de muitos camponeses em assumir sua identidade devido ao estigma de inferioridade que ainda recai sobre o campo. Ele aponta que essa visão depreciativa da vida rural tem contribuído para a exclusão histórica dos camponeses e, conseqüentemente, para a negação de seus direitos — entre eles, o direito à educação de qualidade. Comilo afirma:

“O camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como rude e inferior” (Comilo, 2008, p. 21).

Essa visão negativa do campo, que o associa ao atraso e à marginalização, precisa ser superada com urgência. A educação deve ser um instrumento para resgatar a autoestima dos camponeses e reforçar a importância de seus saberes e práticas. Caldart (2002), ao falar sobre a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), complementa essa ideia ao enfatizar que a Educação do Campo deve ser construída pelo e para o povo do campo, para que este possa assumir o controle de seu próprio destino.

Silva e Borges (2011), no estudo *Políticas Públicas e Educação do Campo: Limites e Possibilidades*, destacam a histórica marginalização da educação rural nas políticas

educacionais brasileiras. Eles argumentam que a Educação do Campo foi relegada a um espaço marginal, em grande parte devido à construção cultural hegemônica que associa a cidade ao progresso e o campo ao atraso. Os autores afirmam:

“No que se refere à educação no meio rural, observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais” (Silva Júnior; Borges Netto, 2011, p. 46).

Essa visão estereotipada do campo, enquanto um espaço inferior, tem dificultado o acesso das populações rurais a uma educação de qualidade. Os autores chamam atenção para a necessidade de uma educação que esteja em sintonia com as condições de vida dessas populações, permitindo que elas superem as barreiras impostas por um histórico de desigualdade.

Para que a Educação do Campo se efetive de maneira transformadora, é necessário que o educador compreenda a realidade das comunidades rurais e se envolva ativamente nos processos de luta e resistência. Molina e Freitas (2011) ressaltam que o educador do campo deve ser alguém que compreenda as complexidades sociais, culturais e políticas do meio rural, além de valorizar os saberes locais. As autoras afirmam:

“O perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo” (Molina; Freitas, 2011, p. 28).

Essa compreensão ampliada implica não apenas em uma sólida formação acadêmica, mas também em uma vivência profunda das realidades do campo, para que os educadores possam atuar como agentes de mudança nas comunidades.

A Educação do Campo é mais do que uma simples modalidade educacional: é uma ferramenta de emancipação, uma luta constante pela valorização dos saberes, pela resistência às condições impostas por um modelo econômico excludente e pela construção de uma identidade campesina. A educação deve ser adaptada à realidade dos sujeitos do campo, respeitando suas histórias, culturas e lutas.

A partir das reflexões dos autores citados, percebe-se que a Educação do Campo precisa ser compreendida como um processo contínuo, no qual os movimentos sociais desempenham um papel fundamental. Mais do que instrução, trata-se de um processo de transformação social,

que deve capacitar os sujeitos do campo a serem protagonistas de sua própria história e a lutarem por um futuro mais justo e digno.

### **2.3 Legislações Educacionais do Campo**

A Educação do Campo é fundamentada em referenciais teóricos que reconhecem as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. Essa modalidade de ensino busca responder às demandas dessas comunidades, promovendo práticas pedagógicas contextualizadas. As políticas educacionais para o campo são norteadas por legislações específicas que visam garantir a inclusão, a equidade e o desenvolvimento sustentável no meio rural, além de respeitar a diversidade local.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), especialmente em seu Artigo 28, destaca a necessidade de adaptação da educação às peculiaridades da vida rural. Esse dispositivo legal assegura a adequação dos conteúdos curriculares, da organização escolar e do calendário letivo às realidades do campo, como o ciclo agrícola e o trabalho rural. Em outras palavras, a legislação busca garantir que o ensino no campo seja não apenas acessível, mas também relevante e funcional para os estudantes e suas comunidades.

Além da LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, elaboradas pelo Ministério da Educação, reforçam a importância de políticas públicas que valorizem o saber local e promovam a justiça social. O objetivo dessas diretrizes é superar a histórica exclusão educacional das populações rurais, contribuindo para sua autonomia e para o fortalecimento comunitário. Nesse contexto, a Educação do Campo não deve reproduzir os modelos urbanos de ensino, mas deve ser adaptada às vivências e necessidades dessas populações.

O ensino rural deve respeitar os saberes tradicionais das comunidades e, ao mesmo tempo, integrar-se às dinâmicas do cotidiano rural. A adaptação curricular e metodológica prevista pela LDB é crucial para promover uma educação que não apenas transmita o conteúdo formal, mas que também se conecte com a vida dos estudantes e sua realidade cultural. Essa abordagem tem como objetivo enriquecer o conhecimento tradicional, fortalecer as identidades culturais do campo e promover a sustentabilidade e a justiça social.

No entanto, apesar dos avanços legais, persistem desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos, a necessidade de formação específica dos professores e a resistência a modelos pedagógicos que integrem as culturas locais. Para que as políticas públicas de Educação do Campo sejam efetivas, é necessário um compromisso contínuo do poder público e da sociedade, a fim de garantir condições de ensino mais adequadas às realidades locais.

De acordo com Barros e Lihtnov (2016), a história da educação no Brasil remonta ao período colonial, com a chegada dos jesuítas em 1549, cujo objetivo não era educar os indígenas, mas catequizá-los, transformando-os em mão de obra. A educação daquela época, fragmentada e baseada em modelos europeus, não considerava as culturas indígenas e, muitas vezes, baseava-se na submissão. A expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, resultado de tensões com o Estado português, marca um momento crucial na história da educação no país, destacando a desconexão entre o modelo educacional e as realidades locais.

Conforme Barros e Lihtnov (2016), somente a partir da década de 1970, com o fortalecimento dos movimentos sociais, a luta pela terra e a busca por uma educação que contemplasse os direitos das populações rurais passaram a ganhar relevância. Em 1983, foi criada a primeira escola em um assentamento rural, em Nova Ronda Alta (RS), e, em 1984, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que articulou a luta agrária com a reivindicação pelo direito à educação. Esses movimentos transformaram a Educação do Campo em um espaço de resistência e de construção de identidade, promovendo a consciência crítica e o empoderamento social dos estudantes, rompendo com o apagamento das culturas locais.

A flexibilização do calendário escolar é um dos pilares da Educação do Campo, permitindo que os estudantes participem de atividades sazonais, como o plantio e a colheita, sem que isso prejudique seu desempenho escolar. Essa adaptação ao ciclo agrícola é essencial para garantir que a educação seja contextualizada e alinhada com as necessidades das comunidades rurais.

Além disso, a Educação do Campo deve integrar temas como sustentabilidade, técnicas agrícolas e a valorização da cultura local, promovendo uma educação transformadora que não apenas transmita conhecimentos, mas também empodere os alunos a serem protagonistas de sua própria realidade. Assim, a Educação do Campo precisa ser mais do que uma adaptação: deve ser emancipadora, contribuindo para o fortalecimento das comunidades e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A implementação de políticas públicas efetivas é fundamental para garantir que os direitos à educação sejam plenamente exercidos no campo. Para que isso ocorra, é necessário que as políticas sejam continuamente avaliadas e ajustadas, levando em consideração as necessidades das comunidades rurais e os desafios impostos pela falta de infraestrutura, pela escassez de recursos e pela formação contínua dos professores.

No entanto, a articulação entre a legislação, as práticas pedagógicas contextualizadas e a participação social continua sendo um dos principais desafios para a efetivação de uma

Educação do Campo que seja inclusiva, equitativa e capaz de promover a transformação social. Garantir a educação para todos no campo é, sem dúvida, um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### **2.4 Políticas Públicas da Educação do Campo**

Silva e Silva Júnior (2012), em sua obra *Educação do Campo e Formação Docente: Diálogos e Práticas*, abordam as especificidades das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, ressaltando sua importância para a formação e o desenvolvimento da população rural. Os autores destacam o contexto histórico dessas políticas, sua relação com os movimentos sociais e os desafios enfrentados em sua implementação, como a falta de infraestrutura, a formação inadequada de professores e a precarização do trabalho docente. Além disso, defendem a necessidade de um compromisso constante por parte dos gestores públicos para garantir o direito à educação de qualidade para todos, respeitando as particularidades do meio rural.

Por outro lado, Bicalho, Macedo e Rodrigues (2012), em *Defesa da Educação do Campo*, apontam a relevância dessas políticas diante do atual cenário de retrocessos. Eles enfatizam a necessidade de fortalecer os movimentos sociais, educadores e projetos emancipatórios para resistir aos desafios. Para eles:

"Compreender a educação do campo na atualidade exige o conhecimento dos marcos e processos históricos que culminaram na consolidação das políticas públicas educacionais destinadas aos povos camponeses, indissociáveis das contradições, desigualdades, relações sociais e de poder que marcam estruturalmente este país" (Bicalho, Macedo & Rodrigues, 2012, p. 5).

A Educação no meio rural, conforme ressaltam Silva e Silva Júnior (2012), foi historicamente negligenciada pelo Estado brasileiro. Essa negligência contribuiu para o êxodo rural a partir da década de 1950, motivado pela modernização do campo, que favoreceu grandes latifúndios, e pela atração ilusória das cidades durante o processo de industrialização. A falta de atenção à educação rural gerou um ciclo de exclusão social e dificultou o acesso das populações do campo aos direitos fundamentais.

Além disso, Silva e Barbosa (2022) enfatizam que as escolas rurais enfrentam diversos obstáculos, como a falta de transporte público, fator que compromete a frequência escolar dos alunos. Estes desafios continuam a ser uma realidade para muitas comunidades rurais, que lutam por uma educação que atenda suas necessidades e realidades específicas.

As políticas voltadas à Educação do Campo, como mencionam Bicalho, Macedo e Rodrigues (2021), são resultado das lutas do movimento camponês pela reforma agrária, que busca, entre outras coisas, preservar aspectos culturais, étnicos e identitários das comunidades rurais. O movimento pela Educação do Campo tem sido crucial para a construção de políticas públicas que valorizam saberes tradicionais e promovem o fortalecimento da identidade dessas comunidades.

Nesse contexto, Hage et al. (2022), em Educação do Campo e Políticas Públicas: Perspectivas Contemporâneas, destacam a importância do Movimento pela Educação do Campo na criação de políticas públicas que visam garantir o acesso e a qualidade educacional nas zonas rurais. Esses programas são frutos da colaboração entre movimentos sociais, universidades e órgãos públicos, buscando integrar as especificidades do campo e promover uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Entre os principais programas de Educação do Campo, destacam-se:

- Projovem Campo/Saberes da Terra (2008): Qualificação profissional e escolarização para jovens agricultores familiares.
- Procampo (2009): Formação superior em licenciatura em Educação do Campo para capacitar educadores nas áreas rurais.
- Pronera (2010): Educação para assentados da reforma agrária, promovendo inclusão social e educacional.
- Pronacampo (2013): Criação de condições adequadas para o ensino nas escolas rurais, incluindo adaptações curriculares.
- Programa Escola da Terra (2013): Promoção da educação básica nas zonas rurais.

O Pronera, regulamentado pelo Decreto nº 7.352/2010, oferece educação escolar para jovens e adultos beneficiários da reforma agrária, abrangendo todos os níveis de ensino e promovendo a valorização cultural e o desenvolvimento sustentável das comunidades (Brasil, 2010; MEC, 2013). O programa inclui alfabetização, formação de professores, ensino técnico e superior, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas.

O Projovem Campo tem como objetivo ampliar o acesso e a qualidade da educação para jovens agricultores familiares, respeitando as diversidades de gênero, etnia, raça e cultura (BRASIL, CNE/CEB, 2002). Já o Procampo oferece licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas, visando formar educadores capacitados para atuar nas áreas rurais.

Por sua vez, o Pronacampo, instituído em 2012 e regulamentado pela Portaria MEC nº 86/2013, articula políticas públicas intersetoriais, incluindo igualdade racial, juventude e desenvolvimento agrário (Brasil, MEC, 2013). O programa estruturase em quatro eixos:

- Gestão e práticas pedagógicas;
- Formação inicial e continuada de professores; • Educação de jovens e adultos e educação profissional;
- Infraestrutura física e tecnológica.

Essas políticas públicas têm como objetivo assegurar o acesso, a permanência e o sucesso educacional dos alunos das zonas rurais, ao mesmo tempo em que valorizam as culturas locais e promovem uma educação contextualizada, inclusiva e de qualidade no campo.

## **2.5 Procedimentos Metodológicos**

O procedimento metodológico foi estruturado a partir de dois movimentos: o primeiro consistiu na revisão da literatura; o segundo, na visita a campo no município de Jandaíra.

Antes de prosseguir, é importante destacar que a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Entendo por abordagem teórico-metodológica qualitativa a visão de Bogdan e Biklen (1982), citados por Marli André, que afirmam: "A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento."

A pesquisa qualitativa utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados e considera o pesquisador seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos, com material rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, incluindo transcrições de entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de diversos documentos. A preocupação com o processo é significativamente maior do que com o produto. O interesse do pesquisador é estudar um problema específico e analisar como ele se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas. O significado "que as pessoas dão às coisas e à vida" é um foco especial do pesquisador. Nesses estudos, busca-se sempre capturar a "perspectiva dos participantes", ou seja, a forma como os informantes percebem as questões focalizadas. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Bogdan e Biklen, 1982 apud Ludke e André, p. 11-13).

Assim, para realizar o primeiro movimento da pesquisa, a revisão da literatura, foi fundamental a leitura da obra de Jonny Mafra (2005), intitulada Ler e Tomar Notas, que enfatiza

a importância do procedimento de leitura criteriosa e da tomada de notas, prática essencial para a pesquisa. Para ele:

"A tomada de notas durante a leitura é essencial para não perder informações importantes, permitindo ao pesquisador organizar o material de forma crítica e reflexiva, contribuindo para a construção do conhecimento" (Mafra, 2005, p. 42).

O autor ressalta que registrar ideias, argumentos e referências de forma organizada é fundamental para evitar a perda de conteúdo e construir um embasamento teórico consistente, enfatizando a importância desse registro como base para a elaboração de um referencial teórico sólido e coerente.

Sendo assim, passo ao segundo movimento da pesquisa. A entrada no campo foi realizada em duas etapas: a primeira, em dezembro de 2024, no município de Jandaíra, onde realizei observação e entrevistas com a diretora e professores da Escola Municipal Erácliton de Oliveira, seguindo o planejamento da visita de campo, conforme o Apêndice 1. A segunda etapa foi conduzida na modalidade online, por chamada de voz via celular, também obedecendo ao roteiro da entrevista semiestruturada realizada com a professora.

Diante disso, cabe assinalar que o corpus da pesquisa foi extraído dos dados coletados durante a visita a campo. A seguir, apresento o capítulo analítico, no qual realizo a análise dos dados coletados.

### **3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLA MUNICIPAL ERÁCLITON DE OLIVEIRA NO MUNICÍPIO DE JANDAÍRA**

Este capítulo está dividido em dois subtópicos: o primeiro apresenta alguns elementos históricos do município de Jandaíra; em seguida, faço uma análise da Escola Erácliton de Oliveira.

#### **3.1 Notas históricas do território do município de Jandaíra**

O território que hoje compreende o município de Jandaíra tem suas origens na sesmaria concedida por uma Carta Régia, datada de 23 de janeiro de 1573, ao governador-geral D. Luís de Brito e Almeida. O desenvolvimento da região começou a ganhar destaque no século XVII, com a construção de uma capela dedicada a Nossa Senhora de Abadia. Essa capela foi elevada à condição de freguesia em 11 de abril de 1718, por meio de um alvará régio. Em 28 de abril de 1728, o povoado conquistou o status de vila, passando a ser chamado de Abadia.

**Figura 1: Imagem retirada do Google**



Fonte: Google

O município de Jandaíra está localizado no nordeste da Bahia, a aproximadamente 248 quilômetros da capital Salvador. Suas coordenadas geográficas são 11°33'32" de latitude sul e 37°47'07" de longitude oeste. Com uma área de 640,772 km<sup>2</sup>, Jandaíra faz divisa com Acajutiba e Rio Real, também na Bahia, e com Cristinápolis, no estado de Sergipe. De acordo com a divisão regional do IBGE, o município pertence à Região Geográfica Intermediária de Salvador e à Região Geográfica Imediata de Alagoinhas.

A transferência da sede do município ocorreu em 26 de junho de 1880, por meio da promulgação da Lei Provincial nº 1.985, quando foi fixada em Cachoeira. Posteriormente, em 6 de setembro de 1898, a sede foi transferida para Cepa Forte. Em maio de 1903, a administração municipal retornou a Cachoeira, passando a adotar o nome Cachoeira da Abadia. Mais tarde, em 17 de agosto de 1927, com a promulgação da Lei nº 2.045, o município teve seu nome alterado para Jandaíra, em homenagem à abelha de mel típica da região.

Segundo dados do IBGE de 2022, o município possui uma população estimada de 9.285 habitantes, com densidade demográfica de aproximadamente 14,49 habitantes por km<sup>2</sup>. A taxa de mortalidade infantil registrada é de 8,7 óbitos por mil nascidos vivos, e a renda per capita anual é de R\$ 15.659,59.

A população de Jandaíra é majoritariamente católica, e o município abriga diversas igrejas. A principal manifestação religiosa e cultural é a Festa de Santo Antônio, padroeiro da cidade, celebrada anualmente entre os dias 1º e 13 de junho. Outra festa de grande relevância é a Festa de Nossa Senhora da Abadia, que atrai moradores e filhos da terra, promovendo momentos de reencontro familiar e celebração da identidade local.

Outras festividades religiosas significativas incluem a Festa de Nossa Senhora do Monte, na comunidade de Ponte de Itabatinga; a Festa de Nossa Senhora da Ajuda, em Monte

Belo; e a Festa de Santa Luzia, padroeira do povoado de Cachoeira do Itanhy, Senhor do Bonfim, padroeiro de Gameleira. Essas celebrações desempenham papel essencial na preservação das tradições culturais e religiosas do município.

Além de seu patrimônio cultural e religioso, Jandaíra destaca-se economicamente como um dos principais produtores de coco e maracujá da Bahia, fortalecendo sua importância regional tanto no aspecto agrícola quanto sociocultural.

### 3.2 Caracterização e Regimento da Escola

Figura 2: Escola Municipal Erácliton de Oliveira



Fonte: Marleide Leite de Oliveira.

A Escola Municipal Erácliton de Oliveira está localizada no distrito de Gameleira, no município de Jandaíra, Bahia. A comunidade local possui uma população estimada em 250 habitantes, composta majoritariamente por famílias unidas por fortes laços de parentesco, o que contribui significativamente para o fortalecimento dos vínculos sociais. A maioria dos moradores é católica, e a igreja da comunidade é dedicada ao Senhor do Bonfim.

Fundada em 2017, a Escola Municipal Erácliton de Oliveira foi criada como parte do processo de reestruturação administrativa do município, com o objetivo de oferecer Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Durante visita de campo, observou-se que a escola possui uma infraestrutura modesta, porém funcional. O prédio escolar é simples, composto por uma única sala de aula equipada com carteiras, quadro branco e armário para armazenamento de materiais escolares. O ambiente é arejado e conta com uma área externa ampla, incluindo uma quadra destinada às atividades físicas.

No que diz respeito às instalações, a escola conta com dois banheiros (um masculino e um feminino), abastecidos com água encanada e energia elétrica. A cozinha, destinada à preparação da merenda escolar, é equipada com geladeira, fogão e armário. Apesar disso, a

escola enfrenta diversas limitações estruturais que impactam negativamente a qualidade do ambiente educacional. Destaca-se, por exemplo, a ausência de uma sala para os professores, o que dificulta momentos de planejamento e troca pedagógica.

Além disso, a escola carece de uma biblioteca, recurso fundamental para o incentivo à leitura e ao estudo autônomo dos alunos. Também não possui refeitório adequado, espaços para atividades audiovisuais ou recursos de acessibilidade voltados a estudantes com deficiência. A escassez de equipamentos tecnológicos, como computadores e impressoras, acentua ainda mais as dificuldades enfrentadas em termos de infraestrutura.

Como observa Moacir Gadotti (2003) em *Educação e Cidadania: Fundamentos e Propostas*:

“As condições físicas da escola, como espaços adequados, materiais didáticos e equipamentos, são fundamentais para garantir um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, impactando diretamente o rendimento dos estudantes e o trabalho dos professores” (Gadotti, 2003, p. 112).

No que diz respeito ao quadro funcional, a escola conta com quatro funcionários: uma cozinheira, dois professores e uma diretora. Atualmente, a instituição atende 27 alunos, distribuídos entre as turmas da pré-escola e do Ensino Fundamental I, sendo: sete no 5º ano, cinco no 4º ano, dois no 3º ano, seis no 2º ano, dois no 1º ano, três na pré-escola e dois na creche.

Durante a entrevista com a diretora, foi feita uma pergunta sobre o regimento escolar, ao que ela respondeu:

“Sim. Possui um regimento, que foi entregue pela Secretaria da Educação, mas ainda não tive tempo de ler, porque há várias demandas” (Diretora da escola).

A diretora complementou, dizendo que, “como estou há pouco tempo na direção da escola, recorro ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura os direitos.” Ela também mencionou uma situação em que “o município queria obrigar os estudantes a usarem fardamento escolar, mas o ECA entrou em ação e determinou que não poderiam exigir o uniforme, uma vez que ele não era fornecido” (Diretora da escola).

Apesar de estar há pouco tempo na função, a diretora demonstrou grande disposição e engajamento para fortalecer o vínculo entre escola e comunidade. Desde o primeiro contato, realizado por telefone, mostrou-se receptiva e acessível para a entrevista, sem apresentar qualquer resistência. Embora ainda esteja se familiarizando com os aspectos técnicos da gestão, após apenas três meses no cargo, continua trabalhando de forma dedicada para dar continuidade às ações institucionais.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, no ensino fundamental, o atendimento por meio de programas suplementares, como material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1990, art. 54, inciso III). Exigir o uso de fardamento escolar sem o fornecimento gratuito por parte da instituição pode representar uma barreira ao direito à educação e à permanência dos alunos na escola, especialmente para famílias em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, conforme estabelece o ECA, o fornecimento de uniformes deve estar contemplado nas políticas públicas de apoio ao educando.

Como destaca Gadotti (2003), o direito à educação no campo está intrinsecamente ligado ao território onde as pessoas vivem. Compreender a realidade local e as condições dos alunos é essencial para promover uma educação que respeite e valorize sua origem e identidade.

### **3.3 Políticas públicas na escola: merenda, transporte e livros didáticos**

Para garantir uma educação de qualidade, os estudiosos defendem a formulação de políticas públicas que ampliem a infraestrutura escolar e valorizem a identidade e os saberes das populações rurais. Durante a visita a campo, ao ser questionada sobre a presença de elementos dessas políticas na escola, a diretora informou: “Sim. A escola possui merenda, que é entregue pela Secretaria da Educação” e acrescentou que o fornecimento ocorre “com a autorização da nutricionista.” (Diretora da escola).

Quanto ao transporte escolar, a diretora afirmou: “O transporte é destinado apenas aos professores e à direção, que residem mais distantes da escola. Os alunos, por morarem próximos, não necessitam do transporte.” (Diretora da escola). A partir da resposta da gestora, observa-se que a Escola Municipal Erácliton de Oliveira conta com algum nível de cobertura por parte das políticas públicas. Tais políticas representam um conjunto de ações governamentais voltadas à promoção do bem-estar social, à garantia de direitos fundamentais e à consolidação da democracia (Silva; Barbosa, 2022).

Em relação ao livro didático, a diretora relatou: “A escolha dos livros didáticos é feita pelos professores. Eles são convidados pela Secretaria de Educação para selecionar os livros que serão utilizados nas escolas.” (Diretora da escola).

Dessa forma, com base nas informações fornecidas pela diretora, constata-se que três políticas públicas estão em funcionamento na escola: o fornecimento da merenda escolar, o transporte (ainda que restrito ao corpo docente) e a escolha do material didático.

No entanto, ao entrevistar as professoras, identifiquei um posicionamento distinto em relação ao material didático. Elas relataram, de maneira crítica, que “o material didático

utilizado não contempla de forma adequada as especificidades da educação do campo.” (Professora 1). Essa observação revela-se pertinente, pois, ao analisar os livros adotados tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais, verifica-se que são os mesmos, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e econômicas da população do campo.

De acordo com o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010, art. 2º), as políticas públicas voltadas à educação do campo devem assegurar a inclusão, a flexibilização do ensino e a participação da comunidade, garantindo uma educação que atenda às particularidades do meio rural.

Portanto, embora políticas públicas estejam presentes na escola, é fundamental que elas atendam de forma efetiva às reais necessidades dos estudantes do campo. A merenda escolar é fornecida seguindo critérios nutricionais estabelecidos, e há transporte, mesmo que limitado. Contudo, observa-se uma lacuna significativa no que se refere ao material didático, que não contempla as especificidades da realidade local, o que pode comprometer o processo de ensinoaprendizagem dos alunos dessa comunidade.

### **3.4 Formação e Prática pedagógica**

As professoras destacaram, durante a entrevista, como se deu o processo de formação no ensino superior. A Professora 1 formou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em 2006. No mesmo ano, concluiu uma pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Amadeu. Ela acrescentou: “Sempre participei de formação continuada. Meu último curso foi no Instituto de Capacitação e Educação Profissional (ICEP), sobre alfabetização.” (Professora 1).

A Professora 2 relatou possuir formação em Licenciatura em Educação Infantil pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), concluída em 2009, e afirmou atuar na área educacional há 21 anos.

Quanto à formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do município de Jandaíra, ambas afirmaram: “Participamos constantemente de formações. O último curso foi oferecido pelo ICEP e tratou da alfabetização, com apoio da Secretaria Municipal da Educação.” (Professoras da escola).

Com base nos relatos, observa-se que ambas possuem formação superior na área educacional e demonstram comprometimento com a qualificação profissional. Além disso, evidenciam participação ativa em processos de formação continuada, considerados essenciais para que os docentes se mantenham atualizados diante das novas demandas da educação. O último curso mencionado, promovido pelo ICEP, teve como foco a alfabetização. As

professoras enfatizaram que essas formações são frequentemente promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, reforçando a valorização da formação contínua como instrumento para aprimorar e fortalecer a prática pedagógica ao longo da carreira.

Nesse contexto, segundo Libâneo (2001, p. 53), “a formação continuada deve articular teoria e prática, promovendo o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à atuação crítica e reflexiva do professor.” Assim, fica evidente que tanto as professoras quanto a Secretaria demonstram preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação.

Quanto ao planejamento das aulas, a Professora 1 relatou: “Cada uma de nós é responsável por seu próprio planejamento. Como trabalhamos todos os dias da semana, o plano de aula é elaborado individualmente e de forma semanal, em um turno oposto ao das aulas. Todos os cinco dias letivos têm aula normalmente.”

Já a Professora 2 explicou: “Cada uma planeja sozinha. Como atuamos com séries e horários diferentes, não conseguimos fazer o planejamento em conjunto. Trabalhamos de segunda a sexta-feira.”

Sobre o uso dos livros didáticos, elas informaram que: “Utilizamos os mesmos livros adotados na rede nacional. No entanto, eles trazem poucos conteúdos voltados à realidade do campo. Como não há um material específico, realizo adaptações para a realidade dos alunos. No último trabalho sobre zona urbana e rural, fiz essas adequações.” (Professora 1)

Para a Professora 2: “Os livros não são voltados para a educação do campo. Por isso, sempre busco estabelecer relações entre o conteúdo do livro e a realidade do aluno. Quando os livros mencionam opções de lazer, dou exemplos ligados ao campo.”

Durante a entrevista, também questionei as docentes sobre o nível de aprendizagem dos estudantes e a existência de estratégias para apoiar aqueles com dificuldades. A Professora 1 afirmou: “Nas turmas do terceiro, quarto e quinto anos, o nível de leitura é defasado. No entanto, em cálculo, o desempenho é regular. Quando fazemos a leitura dos textos em sala, eles conseguem interpretar bem.”

Já a Professora 2 relatou: “Há alunos com dificuldade de leitura, mas infelizmente não temos reforço escolar para apoiá-los.”

Ao serem questionadas sobre como os problemas enfrentados na vida rural são abordados na escola, ambas afirmaram que: “Não há conteúdo específico sobre isso nos livros, então os professores fazem adaptações. No trabalho sobre a zona urbana e rural, houve adequações.” (Professora 1). “Costumo relacionar os conteúdos com o cotidiano do aluno. Quando os livros falam em lazer, uso exemplos do campo.” (Professora 2)

Prosseguindo com a entrevista, indaguei sobre o processo avaliativo, e se as avaliações são contextualizadas à realidade do campo. A Professora 1 respondeu: “As provas são elaboradas por nós, com base nas explicações dadas em sala. No entanto, não são contextualizadas à realidade rural. O último trabalho sobre zona urbana e rural teve adequações.”

A partir das informações obtidas na pesquisa de campo, foi possível compreender como a escola do campo articula os aspectos institucionais e pedagógicos com a realidade local. No que diz respeito à prática docente, as professoras demonstraram comprometimento com o planejamento das aulas, porém ressaltaram que os livros didáticos utilizados não contemplam as especificidades da educação do campo, sendo os mesmos aplicados nas escolas urbanas.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, foram reconhecidos desafios no processo de ensino, especialmente a ausência de ações de reforço escolar para os alunos que necessitam de apoio adicional. As docentes também mencionaram que os temas relacionados à vida rural são, de certa forma, abordados, mas sempre por meio de adaptações feitas por iniciativa dos professores.

No que se refere à avaliação, identificou-se um distanciamento entre os instrumentos utilizados e o contexto sociocultural dos estudantes do campo. Dessa forma, conclui-se que, embora haja empenho por parte dos profissionais, há uma necessidade urgente de revisar práticas pedagógicas, materiais didáticos e políticas educacionais, de modo a valorizar a identidade e os saberes das populações rurais. Como ressalta Arroyo (2004, p. 30), “a escola do campo precisa ser pensada a partir do território e da cultura dos camponeses, garantindo que o currículo dialogue com os saberes, práticas e necessidades das comunidades rurais.”

Em março de 2025, foi informado que a Escola Municipal Erácliton de Oliveira passou por um processo de remanejamento. Os alunos foram transferidos para uma unidade escolar situada em um distrito vizinho, resultando no fechamento parcial da escola, que passou a atender exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa medida impactou significativamente a rotina da comunidade escolar, exigindo adaptações por parte das professoras, estudantes e famílias. Para que essa transição ocorra de forma efetiva, é fundamental garantir um cuidado especial com as crianças envolvidas. Além disso, surge a preocupação com a possível perda de oportunidades educacionais e com as consequências para a permanência das famílias na zona rural.

“a ausência de escolas no campo não apenas dificulta o acesso à educação, mas também diminui o reconhecimento da importância das comunidades

camponesas e suas formas de vida.” afirmam Correia, Nascimento, Izabel e Ferreira (2025, p. 9),

O fechamento da escola e a transferência dos alunos para outra unidade geraram tanto vantagens quanto desvantagens. Por um lado, a oferta do ensino em tempo integral na nova escola representa uma oportunidade significativa para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, algo que não era possível na estrutura anterior. A ampliação da jornada escolar pode contribuir positivamente para o desempenho dos alunos, proporcionando mais tempo para atividades pedagógicas e apoio educacional.

Por outro lado, o fechamento das escolas do campo, conforme apontam Correia, Nascimento, Izabel e Ferreira (2025, p. 14), desconsidera o papel essencial que essas instituições desempenham na coesão social e no desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Esse processo revela uma negligência diante da urgente necessidade de infraestrutura adequada e de recursos educacionais voltados às especificidades do meio rural.

Dessa forma, é fundamental reconhecer que o fechamento de escolas no campo pode representar um retrocesso para a educação rural. A ausência de instituições próximas compromete o acesso à educação de muitas crianças e jovens das áreas rurais, além de reduzir o reconhecimento e a valorização das comunidades camponesas e suas formas de vida.

A limitação no acesso a uma educação de qualidade no campo acentua as desigualdades educacionais e sociais, dificultando o fortalecimento e o desenvolvimento das comunidades rurais. Portanto, é necessário um olhar mais sensível e comprometido com a manutenção e valorização das escolas do campo, que são espaços fundamentais para a construção da cidadania e da identidade rural.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação do Campo configura-se como uma proposta educacional crítica e emancipadora, voltada à valorização dos saberes, das identidades e da realidade dos povos rurais. Ela surge como uma resposta às desigualdades históricas provocadas por uma educação urbana, padronizada e descontextualizada, reafirmando os direitos das comunidades camponesas à permanência digna em seus territórios.

Apesar de avanços legislativos e da implementação de políticas públicas específicas — como o Procampo, Pronera, Pronacampo, Escola da Terra e Projovem Campo —, persistem desafios significativos, como a precarização do trabalho docente, a infraestrutura inadequada e a ausência de materiais didáticos contextualizados. A formação de professores para atuar no campo demanda práticas pedagógicas sensíveis à realidade rural, gestão participativa e valorização dos saberes comunitários.

A Escola Municipal Erácliton de Oliveira, situada na comunidade de Gameleira, zona rural de Jandaíra (BA), atende 27 alunos da Educação Infantil ao 5º ano e conta com uma estrutura física simples, sem biblioteca, sala de professores ou recursos de acessibilidade. A equipe escolar é composta por uma diretora, dois professores e uma cozinheira.

As entrevistas realizadas revelaram que, embora algumas políticas públicas estejam presentes — como a merenda escolar, o transporte (utilizado pelos profissionais) e a distribuição de livros didáticos —, três desafios principais foram apontados pelas professoras e pela diretora:

1. A inadequação dos livros didáticos à realidade rural, uma vez que os conteúdos não contemplam as especificidades da comunidade de Gameleira e do município de Jandaíra;
2. O esforço individual das professoras em manter práticas de reforço para alunos com dificuldades de leitura e aprendizagem, o que, em muitos casos, atrasa o processo de ensino e aprendizagem devido à ausência de suporte institucional;
3. A falta de uma biblioteca, que compromete o estímulo à leitura e à pesquisa, elementos fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

As professoras também relataram buscar constantemente o aperfeiçoamento profissional, participando de cursos de capacitação, e demonstram compromisso em adaptar os conteúdos para aproximá-los da vivência dos alunos. Contudo, a inexistência de ações sistemáticas de reforço escolar para estudantes com dificuldades acentua os desafios enfrentados no cotidiano pedagógico.

A análise das entrevistas evidencia o esforço da equipe escolar em alinhar a prática pedagógica à realidade local, mesmo diante de limitações estruturais, materiais e pedagógicas. A superação desses obstáculos requer o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação do campo e o investimento contínuo na valorização dos profissionais e das condições de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. Educação do campo: cultura, memória e identidade. Brasília: **Editora da Terra**, 2010.

ARROYO, Mônica. Educação do campo: o desafio da diversidade. São Paulo: **Cortez**, 2004.

ARROYO, Miguel. Escola e território camponês. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de (org.). *Camponeses e educação: saberes e práticas culturais*. Brasília: **INEP/MEC**, 2004. p. 25–36.

ARROYO, Miguel. Por uma educação do campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – **INCRA**, 2004.

BARROS, Ana Carolina Oliveira; Lihtnov, Gabriela. Educação do campo: história e desafios. **Revista Educação do Campo**, v. 4, n. 2, p. 1–15, 2016.

BARROS, D.; LIHTNOV, L. Educação do campo: história, luta e resistência. São Paulo: **Autores Independentes**, 2016.

BICALHO, Luciana; MACEDO, Elizabeth Teixeira; RODRIGUES, Eduardo. Educação do campo: desafios contemporâneos e resistência camponesa. Recife: **Editora UFPE**, 2012.

BICALHO, M. G.; MACEDO, S. A.; RODRIGUES, A. S. Em defesa da educação do campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. 2012.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. 2. ed. Boston: **Allyn and Bacon**, 1982. (Trad. Ludke e André.)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação: texto e contexto. São Paulo: **Brasiliense**, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 18. ed. São Paulo: **Brasiliense**, 1986. (Coleção Primeiros Passos.)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: **MEC**, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2002. Diretrizes para a educação do campo. Disponível em: **Portal MEC**; acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Institui a Política Nacional de Educação do Campo e regulamenta o Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 23 de novembro de 2010. Regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 6 de novembro de 2010. Regulamenta o art. 28 da Lei nº 11.494/2007 (PNATE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 nov. 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Dados municipais de Jandaíra. 2022–2023. Disponível em: **IBGE**; acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: **MEC**, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Regulamenta o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 fev. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Caderno de Educação do Campo**. Brasília: MDA, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: caderno de diretrizes. Brasília: **MDA**, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A educação do campo: notas para uma discussão. In: Molina, M. C.; Jesus, S. M. S. de (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 17–35.

CALDART, Roseli Salete. Como compreender a educação do campo? In: BRASIL. III Seminário Nacional do Programa de Educação na Reforma Agrária. Brasília: **INCRA/MDA**, 2007. p. 1–6.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: um projeto político e pedagógico em construção. In: Anais do III Seminário Nacional do PRONERA. Brasília: **INCRA**, 2007.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem-terra*. São Paulo: **Expressão Popular**, 2002.

COMILO, A. L. *Identidade camponesa e educação do campo*. São Paulo: **Expressão Popular**, 2008.

COMILO, José Antônio. *Identidade camponesa e educação do campo*. In: Silva, M. C.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (org.). *Educação do campo: desafios e perspectivas*. São Paulo: **Expressão Popular**, 2008. p. 19–30.

CORREIA, J. D. DAS; NASCIMENTO, E. X.; IZABEL, T. DOS S.; FERREIRA, M. J. L. *Fechamento de escolas no campo em Santo Estevão–BA (2013–2023): um contraponto às políticas públicas da educação do campo*. **Revista Consciência – Multidisciplinar**, v. 10, n. 14, p. e10142519, 2025. DOI:10.36112/issn2595-1890.e10142519. Disponível em: *Revistas Uneb*; acesso em: 1 jul. 2025.

COSTA, João. *Gestão escolar: capacitação de professores que trabalham na educação do campo*. São Paulo: **Editora Educação Rural**, 2023.

FREITAS, Michel; MOLINA, Mônica Castagna. *Avanços e desafios na construção da educação do campo*. In: Molina, M. C.; Jesus, S. M. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2011. p. 17–30.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1974.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: **Editora e Livraria Instituto Paulo Freire**, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Educação e cidadania: fundamentos e propostas*. São Paulo: **Cortez**, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular na escola cidadã*. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, 2003.

HAGE, Salomão A. M.; SILVA, H. S. A.; LIMA, I. M. da S.; SOUZA, D. D. L. *Educação do campo e políticas públicas: perspectivas contemporâneas*. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Libâneo, José Carlos. *Didática*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: **Editora Alternativa**, 2012.

LUDKE, Maria; ANDRÉ, Odair. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: **EPU**, 1986.

MAFRA, Jonny. *Ler e tomar notas*. São Paulo: **Cortez**, 2005.

MACEDO, Elizabeth Teixeira; Rodrigues, Eduardo. *Educação do campo: desafios contemporâneos e resistência camponesa*. Recife: **Editora UFPE**, 2012.

MOLINA, M. C.; FREITAS, D. B. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 33, p. 21–40, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: **Publicações Dom Quixote**, 1992.

SANTOS, Helene P. de S.; GALVÃO DOS SANTOS, Eliane A. A educação do campo e a valorização do professor rural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

SILVA, J. M. F.; SILVA JÚNIOR, A. B. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; BORGES NETTO, Airton. Políticas públicas e educação do campo: limites e possibilidades. In: Arroyo, Miguel; Caldart, Roseli S.; Molina, M. C. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/**FIOCRUZ**, 2011. p. 45–50.

SILVA, M. C.; BARBOSA, A. P. Educação do campo: desafios e perspectivas para a inclusão e valorização da identidade rural. 2022.

SILVA, Maria do Carmo; BARBOSA, Raimunda N. Políticas públicas e educação no campo: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, 2022.

SILVA, Maria Vieira; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. Educação do campo e formação docente: diálogos e práticas. São Paulo: **Cortez**, 2012.

SOUZA, Maria; SANTOS, Paulo. Formação de professores na educação do campo: desafios e perspectivas. Brasília: **Editora Pedagógica**, 2021.

WIKIPÉDIA. Jandaíra (Bahia). Disponível em: **Wikipedia**; acesso em: 1 jul. 2025.

## **APÊNDICES**

Dados da entrevista.

Planejamento da primeira visita a campo 08/11/2024

### **Bloco 1: Caracterização da Escola Municipal Erácliton de Oliveira.**

**Objetivo: Conhecer a estrutura da escola.**

1. O ano de criação da escola;
2. Estruturas da escola. (Banheiro, Internet, sala, quantos funcionários, computador, energia, ventilador, segurança, biblioteca,)
3. Horários de funcionamento da escola e números de funcionários.

### **Bloco II: Políticas Públicas: (diretora)**

**Objetivo: Identificar as políticas públicas em funcionamento na escola.**

1. Livros didáticos
2. Merenda
3. Transportes escolar

### **Bloco III: Formação de professores**

**Objetivo: Identificar o nível de qualificação na formação dos professores:**

1 Formação dos professores? Qual curso é ano que formou e qual instituição, ano que entrou nesta escola, ano de experiência de docente e o último curso de atualização.

## **Bloco IV: Regimento Escolar e Prática Pedagógica:**

**Objetivo: Conhecer o regimento escolar e descrever alguns elementos da prática pedagógica.**

1. Regimento da escola (direitos e deveres dos e alunos)
2. Como é o planejamento da escola.
3. Os livros didáticos são relacionados a educação do campo.
4. Qual o nível de formação da turma e quando o aluno tem dificuldade de aprendizagem, como é feito o reforço para recuperar esse aluno.
5. Quais são os problemas da vida rural que a escola discute.
6. As avaliações são relacionadas ao contexto rural.

Planejamento da segunda visita a campo na modalidade online.

Planejamento da entrevista a ser realizada em junho de 2025 para compor outras informações sobre a escola Municipal Erácliton de Oliveira no município de Jandaíra:

A entrevista será na modalidade online com os seguintes objetivos e questões.

### **Bloco 1:**

#### **Objetivo:**

Compreender quais foram as razões para o remanejamento das escolas de um povoado para o outro e a situação dos professores.

Questões:

1. Quais foram as mudanças que ocorreram a partir de novembro de 2024, ou seja, depois da minha última visita a escola?
2. Como você avalia o remanejamento de escola rurais em relação a profissão do professor?
3. Como professora como ficou sua situação profissional?
4. Você poderia contar como outros professores tem reagido a essa mudança?

### **Bloco II**

#### **Objetivo:**

Compreender quais foram as razões para o remanejamento das escolas de um povoado para o outro e a situação dos alunos e familiares.

Questões

1. Como os pais receberam a notícia da mudança?
2. Em caso de alunos com deficiências, como ocorreu o acompanhamento?

3. Como os alunos reagiram a essa mudança?
4. Você gostaria de comentar alguma coisa a mais sobre esse processo de mudança?

Figura 1: Foto retirada do Google



Figura 2: Escola Municipal Erácliton de Oliveira



Fotografia 3: O documento de autorização para realizar entrevistas

