



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E DIVERSIDADE



JULIANA DA SILVA CORREIA

INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO
ENSINO DA GEOGRAFIA DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE
SANTO ESTEVÃO - BA

Conceição do Coité - BA
2025

JULIANA DA SILVA CORREIA

**INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO
ENSINO DA GEOGRAFIA DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE
SANTO ESTEVÃO - BA**

Texto apresentado como requisito para a defesa de dissertação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC) – Campus XIV.


Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Jucilene Lima Ferreira.

Conceição do Coité - BA
2025


FOLHA DE APROVAÇÃO
"INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA
GEOGRAFIA DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE SANTO ESTEVÃO-
BA"

JULIANA DA SILVA CORREIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 18 de dezembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
Data: 19/12/2025 19:37:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Doutorado em Educação
Universidade de Brasília

 Documento assinado digitalmente
MARCOS PAULO SOUZA NOVAIS
Data: 22/12/2025 10:00:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) MARCOS PAULO SOUZA NOVAIS
UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Doutorado em Geografia (Geografia Física)
Universidade de São Paulo

 Documento assinado digitalmente
ELIZANA MONTEIRO DOS SANTOS
Data: 24/12/2025 05:46:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) ELIZANA MONTEIRO DOS SANTOS
Ufma – UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Doutorado em Educação
Universidade de Brasília

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Correia, Juliana da Silva

Inventário da realidade como instrumento pedagógico no ensino da geografia do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estevão. / Juliana da Silva Correia. – Conceição do Coité, 2025.

121f.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Maria Jucilene Lima Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação – Campus XIV. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade-PPGED.

Para Thales e Bento, que me ensinam,
todos os dias, o verdadeiro sentido do
amor, da coragem e da esperança.

Cada conquista minha também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

A linha de fuga não é uma fuga do desejo; é o próprio desejo rearranjando-se, se reorganizando-se, em seu manifestar-se.

Ana Lúcia Gomes da Silva e Maynara Costa de Campos¹

A vida é feita de caminhos, mas também de desvios — e, às vezes, é preciso criar as próprias rotas, traçar as próprias linhas de fuga.

Iniciar o mestrado foi, para mim, muito mais do que um projeto acadêmico: foi um gesto de coragem. Entrar nesse espaço foi me permitir dançar com as possibilidades, romper com as amarras e as dúvidas que tantas vezes me fizeram silenciar o desejo de seguir adiante. Fazer o mestrado foi um movimento de enfrentamento: às vezes cansado, às vezes doído, mas sempre necessário.

A teoria me atravessou, mas foi a vivência que me transformou. Sair de casa semanalmente, enfrentar horas de estrada, deixar meus filhos para ir ao encontro do conhecimento foi uma escolha marcada pela ousadia. Uma linha de fuga, como bem apontam as autoras que me inspiraram, não é desistência — é resistência. É não se conformar com o que está posto. É escolher o movimento quando o mundo espera a estagnação.

Agradeço a Deus, que me impulsionou a trilhar este caminho e me sustentou até o fim. Mesmo quando o corpo pediu pausa, durante a cirurgia de coluna — escoliose, 28 parafusos —, eu resisti. Foi Ele quem me deu forças para seguir, mesmo com dor, mesmo com medo.

Fé também é linha de fuga: é seguir em frente quando tudo ao redor convida a parar.

À minha mãe Ana, ao meu pai João e à minha irmã Marlene, que acolheram meus meninos durante minhas ausências e me permitiram seguir em frente com tranquilidade — sem essa rede de amor, apoio e cuidado, este mestrado não teria sido possível.

Ao meu esposo, Tasciano, que acreditou no meu potencial desde o instante em que decidi me inscrever no processo seletivo. Caminhou ao meu lado na construção

¹ SILVA, A. L. G da; CAMPOS, M. C. de. A linha de fuga. In: SILVA, A. L. G. da; SALVADORI, J. C; SILVA, O. S. F (org.). **Abecedário pedagógico sob rasura**: educação e(m) diversidade. Salvador: Editora Alecrim, 2023. p. 202–209.

do projeto de pesquisa, contribuindo com ideias, sugestões e, sobretudo, com presença, escuta e parceria. Durante toda a jornada, estive comigo — dialogando, apoiando e reafirmando, a cada passo, que eu era capaz.

Aos meus filhos, Thales e Bento, que me revelam, todos os dias, o sentido mais profundo da palavra amor e que, com seus sorrisos e abraços, foram meu combustível nas horas de cansaço. Foram vocês minha fortaleza nos momentos em que pensei em desistir — por vocês, resisti.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Jucilene Lima Ferreira, minha gratidão pela escuta generosa, pelas provocações certeiras e pelo compromisso com uma educação crítica e transformadora.

À professora Prof.^a Dr.^a Elizana Monteiro dos Santos e ao professor Prof. Dr. Marcos Paulo Souza Novais, que integraram as bancas de qualificação e de defesa, registro meu agradecimento pela leitura cuidadosa e pelas contribuições que fortaleceram este trabalho.

Às amigas Camilla, Daniela, Deise, Ive, Jamille, Marta e Sany, e ao amigo Izael, que ganhei ao longo do mestrado, deixo meu agradecimento especial. Nossas trocas, conversas, risadas e desabafos tornaram essa caminhada mais leve e significativa. Em meio a tantos desafios, encontrei em vocês acolhimento, parceria e afeto — e levo comigo não apenas colegas de pesquisa, mas companheiras e companheiro de vida.

Agradeço também à gestão e à coordenação do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão (CETISE) pela receptividade à proposta desta pesquisa, demonstrando abertura e disponibilidade no fornecimento das informações necessárias.

Registro ainda minha gratidão aos colegas de trabalho, que colaboraram de forma generosa para a realização das atividades, cedendo espaço em suas turmas, contribuindo com o processo avaliativo e fortalecendo, com gestos de parceria, este caminho formativo.

Aos estudantes — sujeitos desta pesquisa — e às suas comunidades campesinas, agradeço pela contribuição valiosa, pelas partilhas e por permitirem que este trabalho se enraizasse em suas realidades. Cada presença, cada afeto, foi luz no meu caminho.

Que esta dissertação seja também uma forma de devolver ao mundo um pouco do que recebi: coragem, conhecimento e esperança.

RESUMO

O Inventário da Realidade constitui-se em um instrumento metodológico para a Organização do Trabalho Pedagógico, possibilitando a coleta e análise de dados sobre a cultura, as condições socioeconômicas e outros aspectos relevantes de uma realidade específica. Mais do que um levantamento de informações, o Inventário oferece um meio de compreender e interpretar as dinâmicas locais, promovendo a integração do contexto das/dos estudantes ao processo educativo. Com esse instrumento, as/os estudantes investigam suas próprias comunidades, apropriando-se e construindo o conhecimento geográfico com base na realidade social existente. Este trabalho buscou demonstrar o potencial formativo do Inventário da Realidade na Organização do Trabalho Pedagógico no ensino de Geografia do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA (CETISE), visando contribuir para a reorganização curricular e a auto-organização estudantil. As reflexões teóricas basearam-se em Caldart (2002, 2012, 2016), Molina e Sá (2012), Luccas (2023), Silva et al. (2023) e Freitas (1995), fundamentadas epistemologicamente no Materialismo Histórico Dialético (MHD). Os resultados evidenciaram que o Inventário potencializou o ensino de Geografia ao aproximar o conteúdo escolar do cotidiano das/dos estudantes, favorecendo a interdisciplinaridade e a relação dialógica entre professora/r e estudante. As oficinas formativas promoveram a investigação coletiva e o protagonismo estudantil, fortalecendo a formação crítica e a articulação entre escola e comunidade campestre. Conclui-se que o Inventário da Realidade é um instrumento formativo e transformador, capaz de articular conteúdo, realidade e crítica social, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem em Geografia e consolidando uma prática educativa comprometida com o território, a cultura e os sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Geografia Escolar; Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

The Reality Inventory is a methodological instrument used in the Organization of Pedagogical Work, enabling the collection and analysis of data on the cultural, socioeconomic, and other contextual aspects of a given reality. More than a simple data survey, the Inventory provides a means to understand and interpret local dynamics, integrating students' lived contexts into the educational process. Through this instrument, students investigate their own communities, constructing geographical knowledge grounded in their social reality. This study aimed to demonstrate the formative potential of the Reality Inventory within the Organization of Pedagogical Work in Geography teaching at the Santo Estêvão-BA Full-Time State College (CETISE), seeking to contribute to curricular reorganization and student self-organization. The theoretical framework was based on Caldart (2002, 2012, 2016), Molina and Sá (2012), Luccas (2023), Silva et al. (2023), and Freitas (1995), epistemologically grounded in Historical-Dialectical Materialism (HDM). The results indicated that the Inventory strengthened Geography teaching by connecting school content to students' everyday experiences, promoting interdisciplinarity and a dialogical teacher-student relationship. The training workshops fostered collective inquiry and student protagonism, enhancing critical thinking and strengthening the articulation between school and rural community. It is concluded that the Reality Inventory is both a formative and transformative instrument, capable of linking content, reality, and social critique, thus expanding the possibilities for teaching and learning in Geography and consolidating an educational practice committed to the territory, culture, and people of the countryside.

Keywords: Rural Education; School Geography; Organization of Pedagogical Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Santo Estêvão (BA) e do CETISE no território Portal do Sertão, 2025	40
Figura 2: Mapa da origem geográfica das/dos estudantes das comunidades camponesas do CETISE	43
Figura 3: Mapa de localização das comunidades participantes do Inventário da Realidade do CETISE	46
Figura 4: História da comunidade da Barriguda	64
Figura 5: História da comunidade da Boiadeira	66
Figura 6: Carta à moradora da Conga	69
Figura 7: Carta à moradora da Várzea da Casa	70
Figura 8: Carta para a comunidade do Dique	72
Figura 9: Carta para a comunidade do Encruzo	75
Figura 10: “Como é o nosso território?”: múltiplas vozes e olhares	77
Figura 11: Representações cartográficas: memórias e identidades no processo formativo	80
Figura 12: Painel coletivo: Reflexões sobre o trabalho, poder e direitos no campo	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETISE	Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estevão
CELEM	Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEC	Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra - hegemonia e Emancipação Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre o PPP de 2017 e o PPP de 2025 do CETISE **58**

SUMÁRIO

1. O QUE ME MOVE? PERCURSOS, DÚVIDAS E RESISTÊNCIAS NO INICIO DA CAMINHADA	13
2. INVENTÁRIO DA REALIDADE: INDAGANDO VIVÊNCIAS DO CAMPO	17
3. CONTRADIÇÕES E CAMINHOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
3.1. Fechamento de escolas e a exclusão educacional em Santo Estevão.....	28
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO O INVENTÁRIO DA REALIDADE	33
4.1. Caracterização do <i>locús</i> da pesquisa	39
4.2. Sujeitos da pesquisa (2024): Distribuição territorial e perfil socioeconômico das/dos estudantes do CETISE.....	42
4.3. Perfil das/dos participantes da pesquisa: Estudantes do 3º ano do Ensino Médio Parcial (Turno Matutino) - 2025.....	44
5. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE DISPUTA E RESISTÊNCIA: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO INVENTÁRIO DA REALIDADE NO CETISE - BA	49
5.1. Construção coletiva do currículo na Educação do Campo: Territórios, saberes e práticas emancipadoras.....	50
5.2. Análise integrada entre o currículo do PPP do CETISE e as concepções críticas da Educação do Campo	53
5.3. O PPP em disputa: entre o discurso e a prática	55
6. DO COTIDIANO SOCIAL AO CONHECIMENTO ESCOLAR: O INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	61
7. PRODUTO EDUCACIONAL	95
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101
APENDICE 1: Questionário Semiestruturado	112
APENDICE 2: Termo de Assentimento e de Livre Esclarecido	117
APENDICE 3: Termo de Assentimento e de Livre Esclarecido	119

1. O QUE ME MOVE? PERCURSOS, DÚVIDAS E RESISTÊNCIAS NO INÍCIO DA CAMINHADA

Este texto é memória e movimento. É o registro de um início marcado por incertezas, mas também por esperança. Quando decidi ingressar no mestrado profissional, carregava comigo não apenas perguntas acadêmicas, mas angústias pessoais.

No começo, tudo parecia grande demais: as leituras, os conceitos, as atividades, a linguagem acadêmica. Mas havia também algo que me guiava: o desejo de fazer pesquisa no meu ambiente de trabalho.

Este primeiro movimento de escrita não é apenas a abertura de uma dissertação, mas o reflexo de um percurso que começou bem antes de entrar na sala de aula da pós-graduação. É a continuação de lutas, afetos e trajetórias construídas na prática cotidiana com as/os estudantes, com as comunidades campesinas, com a educação pública.

Aqui, compartilho os desafios que me atravessaram, as perguntas que me provocaram e os encontros que me sustentaram. Porque escrever, nesse contexto, é também um ato de resistência e de pertencimento.

Minha trajetória como professora de Geografia ao longo de doze anos na rede de ensino do Estado da Bahia tem sido uma jornada de constante aprendizado e reflexão. Durante esse período, atuei em alguns colégios situados na sede do município de Santo Estêvão. Desde 2019, integro o corpo docente do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão (CETISE), anteriormente conhecido como Polivalente — instituição pela qual nutro um carinho especial, pois ali também fui estudante.

Ao longo dos anos, observei que muitas/os estudantes demonstram resistência em compartilhar experiências de suas comunidades campesinas nas aulas. Essa constatação levou-me a refletir se tal postura decorre do desconhecimento de suas próprias origens, de um possível desinteresse ou, ainda, da internalização de uma visão que privilegia o espaço urbano em detrimento do campo, perpetuando a percepção de inferioridade desses territórios.

Essa inquietação despertou em mim o desejo de investigar as razões dessa hesitação, levando em conta, sobretudo, a ausência de valorização das vivências locais no contexto escolar. Foi essa motivação que me conduziu ao mestrado, com o

intuito de compreender melhor as dinâmicas socioculturais que influenciam a participação das/dos estudantes e de desenvolver estratégias pedagógicas que integrem de forma mais efetiva suas realidades ao processo educativo.

Minha trajetória acadêmica e profissional tem sido influenciada por experiências que contribuíram para a construção da minha compreensão sobre a educação e à docência. O livro *Abecedário Pedagógico sob Rasura: educação e (m) Diversidade* foi particularmente inspirador nesse percurso. Trata-se de uma obra coletiva que reúne saberes originados de experiências plurais e aprofunda temas educacionais na interface com as diversidades, caracterizando-se como um conjunto de “muitas vozes” inquietas e transversais.

A forma adotada por autoras e autores ao explorarem diferentes filiações teóricas para a construção de conceitos dialogou diretamente com as discussões promovidas na disciplina *Docência e Diversidade*, ministrada pela professora Dr.^a Rosane Meire Vieira de Jesus. Essa disciplina teve um papel fundamental ao instigar reflexões sobre a presença e a importância da diversidade em meu projeto de pesquisa. Durante o desenvolvimento do trabalho, busquei investigar as múltiplas dimensões da diversidade — cultural, social, econômica e de gênero —, desafiando preconceitos, estigmas e visões urbanocêntricas que ainda insistem em considerar o campo e seus habitantes como inferiores ou incapazes de desenvolver plenamente suas vidas e saberes. A professora frequentemente destacava como as epistemologias que orientam cada pesquisadora e pesquisador influenciam diretamente sua forma de compreender e interrogar o mundo.

Durante as aulas, Rosane Vieira recorria a diversos teóricos, promovendo o diálogo e o contraponto entre eles. Um exemplo marcante era o contraste entre Hegel — que buscava explicar a sociedade no campo das ideias — e Karl Marx, que analisava as relações de poder a partir do campo material. Marx, por meio de seus escritos, elucidou a estrutura da sociedade moderna ao demonstrar que ela é atravessada por uma constante luta de classes.

Foi a partir do referencial do Materialismo Histórico Dialético — corrente filosófica que escolhi para desenvolver minha pesquisa — que pude compreender as raízes de exclusão e marginalização imersas no capitalismo. Historicamente, esse sistema privilegiou a classe burguesa em detrimento da classe trabalhadora, resultando na segregação dos sujeitos do campo.

As reflexões nas aulas também evidenciaram as raízes de exclusão e marginalização presentes no contexto capitalista, especialmente notáveis na forma como as/os trabalhadoras/es do campo são historicamente segregadas/os.

Ao longo do mestrado, as disciplinas cursadas foram cruciais para melhorar minha compreensão sobre as dinâmicas educacionais e sociais que permeiam o ambiente escolar, sobretudo no contexto camponês. Essas experiências acadêmicas, aliadas à minha prática docente, consolidaram meu compromisso com uma educação que reconheça e valorize a diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além das vivências em sala de aula e nas disciplinas do curso, o pertencimento ao Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho, Contra - hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC) tem sido fundamental na consolidação da minha caminhada como pesquisadora e professora. O grupo representa um espaço de diálogo, partilha e fortalecimento das lutas em defesa da Educação do Campo, reunindo pesquisadoras/es comprometidos com a transformação social e com a valorização dos sujeitos do campo. Nesse coletivo, as pesquisas de Gercilene Meireles (2024), Marcell Cedraz da Silva (2024), e Marcelo Silva de Souza (2025), assim como a minha, convergem ao reafirmar a importância do território, da identidade e da luta pela educação como prática libertadora. Cada um desses trabalhos, desenvolvidos por geógrafas/os comprometidas/os com a realidade camponesa, contribui para ampliar o debate sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa, plural e emancipatória.

Participar do GEPEC tem sido, portanto, um processo de formação contínua, que reafirma meu compromisso com uma educação geográfica crítica, voltada à valorização das experiências e dos saberes produzidos nas comunidades do campo.

Essa vivência coletiva e a reflexão sobre minha prática docente conduziram-me à formulação da seguinte questão orientadora: Qual é o potencial formativo do Inventário da Realidade na Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino de Geografia do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA?

A partir dessa questão, este trabalho tem como objetivo demonstrar o potencial do Inventário da Realidade na Organização do Trabalho Pedagógico no ensino de Geografia do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA (CETISE), contribuindo para a reorganização curricular, o fortalecimento da auto-organização

estudantil e a construção de práticas pedagógicas vinculadas à realidade dos sujeitos do campo.

2. INVENTÁRIO DA REALIDADE: INDAGANDO VIVÊNCIAS DO CAMPO

A Educação do Campo tem sido um campo de disputa por uma educação que valorize as realidades campestres e promova a formação crítica das/dos estudantes. Isto porque o modelo educacional vigente no Brasil, historicamente pautado em uma perspectiva urbanocêntrica, tem relegado a educação no campo a um lugar marginal, desconsiderando as especificidades das populações do campo e suas formas de conhecimento. Como consequência, os currículos escolares muitas vezes não dialogam com as vivências e desafios enfrentados pelas/os estudantes do campo, tornando o ensino pouco significativo.

No Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA (CETISE), essa realidade não é diferente. A instituição, localizada na sede municipal, atende majoritariamente estudantes oriundos de comunidades campestres, cujas trajetórias são marcadas por desafios relacionados ao transporte escolar, ao acesso a recursos didáticos e à valorização de suas experiências no processo de aprendizagem. No ensino de Geografia, essa problemática se manifesta nos conteúdos trabalhados, que frequentemente se baseiam em referenciais urbanos, sem considerar as especificidades dos territórios campestres e o modo de vida de seus habitantes.

Diante desse cenário, o presente estudo propôs o Inventário da Realidade como instrumento metodológico, com vistas a tornar o ensino de Geografia do CETISE mais significativo e conectado às vivências das/dos estudantes do campo. O Inventário da Realidade é uma ferramenta utilizada para reunir e documentar, de maneira sistemática, informações sobre determinado contexto, incluindo tanto elementos concretos quanto aspectos subjetivos. Como afirmam Santos e Garcia (2021, p.1), o "Inventário da Realidade é um instrumento de pesquisa para levantar e registrar de forma organizada os dados, sejam eles materiais ou imateriais, de uma determinada realidade".

Ao propor o Inventário da Realidade como instrumento metodológico, esta pesquisa buscou não apenas aprimorar o ensino de Geografia no CETISE, mas também fomentar reflexões sobre a importância da Educação do Campo como um projeto de educação em disputa e, ao mesmo tempo, como instrumento de resistência e de transformação social. Reafirma-se, assim, o compromisso com uma escola que dialogue com a realidade das/dos estudantes e que fortaleça sua identidade enquanto sujeitos históricos e políticos.

O pensamento de Callai (2015), no artigo “*A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?*”, dialoga diretamente com a proposta de uma Geografia crítica, comprometida com a formação de sujeitos conscientes e atuantes. Ao afirmar que o mundo expressa o resultado da luta dos povos pela constituição e manutenção de seus territórios, a autora destaca que o espaço não é neutro, mas fruto de relações sociais, históricas e políticas. Essa perspectiva rompe com a Geografia tradicional, muitas vezes marcada por uma abordagem descritiva e conteudista, que tende a representar o espaço de forma estática, desconsiderando as contradições, desigualdades e disputas que o atravessam.

Como aponta Couto (2023), ensinar Geografia a partir de uma leitura crítica do espaço geográfico significa compreender esse espaço como produto das relações sociais e econômicas, revelando conflitos por território, desigualdades estruturais, exclusão e resistência dos sujeitos.

Nesse contexto, a proposta do Inventário da Realidade ganha potência pedagógica, pois convida as/os estudantes a olharem com atenção para as condições de vida em suas comunidades, reconhecendo nelas as marcas das lutas históricas por cidadania, dignidade e permanência no território. Trata-se de um exercício formativo que possibilita compreender o espaço vivido como campo de direitos, memórias e disputas, ampliando o entendimento do que significa “fazer Geografia”.

Ao trabalhar com o Inventário da Realidade, o ensino de Geografia se torna um instrumento de consciência e transformação, ao permitir que as/os estudantes reconheçam suas identidades, fortaleçam sua atuação como sujeitos sociais e se engajem na construção de territórios mais justos. A Geografia, ao discutir conceitos como território e territorialidade, possibilita compreender as dinâmicas sociais, econômicas, culturais e políticas que atravessam diferentes espaços, incluindo o campo. Nessa perspectiva, Haesbaert (2006) destaca que o território — e sua territorialidade — é construído por múltiplas dimensões, atravessadas por relações de poder e apropriação, o que permite analisar as especificidades das comunidades camponesas de Santo Estêvão e compreender como constroem significados e práticas de resistência (Neves, 1994).

Com base nesse princípio, reconhecer que o conhecimento não é imparcial, mas um reflexo das relações sociais, permite analisar de forma crítica questões como a distribuição desigual da terra, os impactos ambientais do modelo econômico vigente,

a segregação socioespacial e as relações de poder que moldam o espaço, tornando o ensino de Geografia mais significativo e emancipatório.

A partir desse entendimento, a auto-organização estudantil surge como um elemento essencial para consolidar uma escola voltada à emancipação social, rompendo com a lógica da mera reprodução das relações de dominação. Para isso, é fundamental garantir a participação das/dos estudantes na construção da vida escolar, promovendo um modelo de gestão e organização do trabalho cada vez mais coletivo. Esse processo implica superar a visão das/dos estudantes como receptores passivos das decisões institucionais e incentivá-los a se tornarem agentes transformadores do espaço educacional.

O fortalecimento desse modelo de gestão coletiva passa pelo desenvolvimento de atividades que exijam processos de organização coletiva estudantil. Segundo Caldart (2015) essa prática não deve ser apenas instrumental, mas sim parte de um processo educativo que leve os sujeitos a compreenderem criticamente sua realidade e a atuarem sobre ela. Para isso, é necessário adotar instrumentos pedagógicos que aproximem a escola das condições concretas de vida das/dos estudantes, promovendo uma relação mais orgânica entre a educação e a realidade social.

A utilização do Inventário da Realidade no CETISE busca não apenas aproximar o currículo escolar das realidades das/dos estudantes, mas também fortalecer o protagonismo estudantil, reconhecendo os saberes locais como elementos centrais no processo educativo. Caldart et al. (2016) afirmam que o Inventário pode materializar a conexão entre a escola e a comunidade, oferecendo uma perspectiva mais significativa.

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela necessidade de compreender melhor as/os educandas/os e os contextos socioterritoriais aos quais pertencem, incluindo suas tradições, desafios e potencialidades. Além disso, ressalta-se a dimensão política do estudo, ao possibilitar a análise de questões relacionadas à Questão Agrária², bem como a investigação das relações de trabalho e sua interconexão com conceitos geográficos, como espaço, lugar, território e processos de globalização,

² Segundo Fernandes (2004), a Questão Agrária expressa a contradição inerente ao sistema capitalista, que se mantém por meio de processos de expropriação, concentração de terras e riquezas. Essa conflitualidade, ao mesmo tempo em que destrói, também recria o campesinato, revelando a luta de classes e os distintos modelos de desenvolvimento territorial.

permitindo compreender como as dinâmicas locais se articulam com fenômenos mais amplos.

Ao documentar e valorizar tais trajetórias coletivas, buscou-se enriquecer o ambiente escolar e estreitar os vínculos entre a instituição e as comunidades camponesas dessas/es estudantes. Assim, o Inventário da Realidade se constitui como possibilidade para superar a desconexão entre o currículo escolar e as vivências das/dos estudantes oriundos do campo.

Nesse sentido, ao considerar os saberes e práticas construídas nas experiências concretas das/dos estudantes, torna-se fundamental reconhecer a atividade humana na formação. Para tanto, o trabalho como princípio educativo pode ser compreendido não apenas como um conceito teórico, mas como uma prática concreta de valorização da cultura camponesa, de fortalecimento das lutas sociais e de construção de um projeto educativo emancipador. Cabe à escola — e especialmente as/os educadoras/es comprometidos com a Educação do Campo — reconhecer que os saberes da terra, da luta e da coletividade são também saberes escolares, e precisam ser valorizados como tal.

No entanto, no CETISE, observou-se uma relutância por parte das/dos estudantes que vivem no campo em compartilhar suas vivências e particularidades locais durante as aulas. Embora possuam um valioso conjunto de experiências e saberes relacionados às suas comunidades, muitos hesitam em trazer essas perspectivas para o espaço escolar. Esse distanciamento revela uma desconexão entre o currículo praticado e as realidades das/dos educandas/dos, o que reforça a urgência de práticas pedagógicas que integrem o cotidiano, o território e os saberes do campo à formação escolar, tendo em vista, sobretudo, a necessidade de uma leitura crítica da realidade existente para transformá-la.

Diante desse cenário de exclusão, a Educação do Campo surge como uma alternativa fundamental para garantir que os conteúdos escolares dialoguem com as experiências das/dos estudantes do campo. Como apontam Fernandes et al. (2024), essa proposta busca construir um ensino que parta da realidade das/dos educandas/os, considerando sua cultura, vivências e condições de vida. Essa concepção emerge das lutas históricas das populações camponesas, que passaram a reivindicar um ensino capaz de refletir suas trajetórias, desafios e modos de produção.

Essas comunidades perceberam que a educação tradicional, frequentemente centrada em referenciais urbanos, pouco dialogava com suas necessidades e

especificidades. A partir dessa constatação, iniciaram uma luta por uma escola que reconhecesse e respeitasse suas particularidades, promovendo um ensino diferenciado ao contexto em que vivem.

Dessa mobilização, emergiram propostas educativas que valorizam o saber local, o trabalho agrícola, as expressões culturais camponesas e os desafios específicos dessas populações.

Nesse contexto, o Inventário da Realidade apresenta-se como um instrumento essencial para superar essa desconexão, possibilitando a construção do conhecimento em coautoria com as/os estudantes. Ao realizar esse Inventário, o CETISE poderá compreender as realidades das comunidades camponesas nas quais as/os educandas/os estão inseridas, identificando desafios, potencialidades e necessidades específicas de cada local.

Mais do que preencher uma lacuna, este estudo buscou fortalecer uma perspectiva crítica e contra-hegemônica na educação geográfica, em que o ensino dialogue com as realidades locais, reconheça os sujeitos do campo como produtores de conhecimento e contribua para uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. No entanto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a realidade do campo enfrenta limites e tensões decorrentes tanto das condições estruturais da escola quanto das dinâmicas sociopolíticas presentes nos territórios camponeses. Esses desafios revelam questões centrais para a pesquisa em Educação do Campo, que exige a articulação entre teoria e prática, currículo e vivências locais, fortalecendo a participação das/dos estudantes e a valorização de seus saberes. É nesse contexto que se insere a análise apresentada na seção seguinte, intitulada *Contradições e Caminhos na Pesquisa em Educação do Campo*.

3. CONTRADIÇÕES E CAMINHOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Melo e Jesus (2022), baseando-se nos escritos de Minayo, explicam que as contradições epistemológicas se referem às incoerências nas bases teóricas e metodológicas de um estudo. Quando tais incoerências surgem, podem fragmentar a pesquisa, resultando em uma desconexão entre diferentes partes do estudo e, conseqüentemente, na invalidação dos resultados, comprometendo a confiabilidade e a integridade do trabalho acadêmico. As autoras ressaltam a importância das sugestões teórico-metodológicas provenientes da pesquisa qualitativa, como entrevistas, observações e análise de conteúdo, que enriquecem a investigação em educação, proporcionando perspectivas valiosas que complementam outras bases metodológicas.

No entanto, as autoras indicam que é importante reconhecer que as metodologias construídas ao longo do percurso investigativo estão sujeitas a ambivalências, continuidades e conflitos. As metodologias podem evoluir e adaptar-se às necessidades do estudo, mas isso pode resultar em interpretações ou resultados ambíguos. Além disso, dinâmicas e desafios emergem, refletindo a complexidade do processo investigativo e exigindo dos pesquisadores flexibilidade e capacidade crítica para lidar com tais situações.

Adicionalmente, Melo e Jesus (2022) destacam que manter o rigor científico é fundamental. No entanto, também é necessário reconhecer as limitações inerentes ao processo investigativo. O rigor científico implica manter um padrão de precisão e sistematização na pesquisa. Contudo, mesmo com todo o rigor, sempre haverá aspectos do fenômeno estudado que escapam à total compreensão, há sempre "algo que nos escapa, um dissenso inafastável" (p. 34).

A pesquisa requer uma base teórica sólida, como o Materialismo Histórico Dialético (MHD), conforme indicado por Triviños (1987). Essa perspectiva permite analisar as dinâmicas sociais, históricas e econômicas, buscando compreender as relações de poder, contradições e processos de transformação. Desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, o MHD é uma ciência filosófica que critica as relações sociais, econômicas e políticas, identificando padrões que caracterizam a sociedade e sua evolução ao longo do tempo. Marx criticou o modelo positivista, que domina o pensamento ocidental desde o século 18, por limitar a visão integrada da realidade,

apresentando uma visão holística e interdisciplinar que considera as interconexões entre diferentes aspectos da sociedade e da economia (Caldart, 2011).

Na esfera do trabalho pedagógico e da didática, Freitas (1995) defende a concepção dialético-materialista da Didática, destacando que vai além de ser apenas um método de ensino. Ele enfatiza que "ela se prende ao movimento" (p.37) ressaltando que a realidade é caracterizada por contradições e conflitos que impulsionam o desenvolvimento e a transformação. Na dialética, as ideias e fenômenos estão em constante interação e mudança, refletindo um processo dinâmico e evolutivo.

Portanto, compreender a dialética requer apreciar o movimento contínuo e as relações em constante fluxo entre os opostos. O método dialético reconhece que o conhecimento e a aprendizagem são processos dinâmicos e em constante evolução, influenciados por diversos fatores sociais e históricos.

Nesse sentido, a didática deve considerar as condições concretas em que as/os estudantes vivem e aprendem, incluindo fatores como classe social, cultura e ambiente, garantindo assim que a educação seja relevante e conectada com a realidade das/dos estudantes.

O método dialético-materialista envolve uma visão integrada do ser humano e do mundo, considerando a/o estudante não apenas como um indivíduo isolado, mas como alguém inserido em um contexto social e histórico específico. A relação entre a/o estudante e o mundo é vista como interdependente, em que a transformação do mundo está ligada à transformação de si mesmo.

Ademais Freitas (1995) considera o marxismo como "um instrumento de análise. Seu sistema de categorias visa compreender e transformar a realidade" (p.15) destacando categorias como: classe social, luta de classes, alienação e mais-valia, que ajudam a analisar e interpretar os processos sociais, econômicos e políticos.

Além de ser um instrumento de análise, o marxismo propõe não apenas entender o mundo, mas também mudá-lo. Ao revelar as contradições do sistema capitalista e identificar as forças que o mantêm, busca mobilizar as/os trabalhadoras/es e as camadas oprimidas da sociedade para a luta pela transformação social. Assim, o marxismo é mais do que apenas uma teoria acadêmica; é um instrumento para ação política e social, visando uma sociedade mais justa, igualitária e livre de exploração e opressão.

O Materialismo Dialético, parte integrante do MHD, oferece uma visão científica da realidade, “(...) como instrumento de geração de categorias ancoradas na prática social” (Freitas, 1995, p. 26).

(...) O trabalho docente fica restrito as paredes da sala de aula, *sem preocupação com a prática da vida cotidiana* das crianças fora da escola (que influem poderosamente nas condições de aprendizagem) e sem voltar os olhos para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, *para o trabalho, para a vida na sociedade*. O trabalho docente, portanto, deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social, isto é, a realidade social, política e econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante (...) (Freitas, 1995, p.40, grifos do autor).

Portanto, o trabalho docente deve estar enraizado na prática social, ou seja, na realidade social, política, econômica e cultural na qual tanto as/os professoras/es quanto as/os estudantes estão inseridas/os. Isso evidencia a importância de integrar essa realidade ao processo de ensino e aprendizagem, tornando a educação mais relevante e significativa para as/os estudantes e conectando o conteúdo escolar às suas vivências. Além disso, é fundamental considerar a relação intrínseca entre o Inventário da Realidade e a Educação do Campo, especialmente no contexto dos métodos do Materialismo Histórico-Dialético e Dialético-Materialista da Didática.

Isso ocorre porque esses métodos permitem uma análise crítica da realidade, destacando a importância de compreender a realidade local das/dos estudantes e de utilizá-la como ponto de partida para a construção do conhecimento. Segundo Opolski e Leme (2016, p. 104), “o materialismo histórico-dialético tem fundamentos do real, do concreto, observando que este existe de maneira dialética através dos aspectos históricos”. Essa perspectiva reforça que a prática pedagógica deve ir além de um ensino centrado na reprodução de conteúdo, valorizando os saberes produzidos nas experiências concretas das/dos estudantes. Nesse sentido, o MHD contribui para a construção de um ensino que reconhece a atividade humana e a interdependência entre sujeito, conhecimento e sociedade, fortalecendo uma Educação do Campo comprometida com a transformação social.

Conforme destacado por Seixas (2018), o Inventário da Realidade é um instrumento essencial que representa não apenas o ponto de partida, mas também todo o trajeto a ser percorrido na construção das escolas. Ele possibilita uma compreensão da diversidade presente nas áreas camponesas, abrangendo os contextos artísticos, socioculturais, econômicos, políticos e ambientais das/dos

estudantes, bem como suas experiências, desafios e potencialidades. Ao integrar esse instrumento à prática educativa no campo, as/os educadoras/es podem desenvolver currículos e estratégias pedagógicas mais coerentes com essa diversidade, promovendo uma educação inclusiva e comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, Luccas (2023) enfatiza o papel da Educação do Campo como um projeto de sociedade e escola que busca valorizar os saberes da população camponesa e transformar a realidade. Destaca-se que a Educação do Campo transcende a mera instrução em áreas camponesas, configurando-se como um projeto de mudança para que a escola olhe de forma mais eficaz às necessidades das comunidades camponesas.

Diante disso, é essencial que o colégio — campo de pesquisa —, embora situado na sede do município, incorpore e reflita sobre os princípios e práticas da Educação do Campo, especialmente considerando que uma parcela significativa de suas/seus estudantes é oriunda do campo: 61,5% em 2024 e 53,8% em 2025.

Com base no Decreto nº 7.352/2010, que versa sobre a Política Nacional de Educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o artigo 1º, inciso II, define o conceito de Escola do Campo como:

aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010).

Contudo, atribuir o status de Escola do Campo a uma instituição apenas com base no quantitativo de estudantes oriundos do campo que frequentam um ambiente escolar localizado na área urbana é complexo. Souza et al. (2024) considera Escolas do Campo como unidades

que têm suas práticas embasadas nos fundamentos, na concepção e nos princípios originários da Educação do Campo. São aquelas que têm a realidade do campo como ponto de partida e de foco para o trabalho, explorando, entre outras, suas problemáticas e contradições, a exemplo da expansão acelerada e das consequências decorrentes da modernização conservadora, hegemônica pelo agronegócio, a fim de conscientizar os estudantes e os camponeses de que é possível e necessário alterar essa questão e, principalmente, de que há alternativas (p.165).

Tal definição destaca que para que as escolas se transformem em Escolas do Campo é necessário que sigam os fundamentos da Educação do Campo, independente se estão localizadas em ambientes urbanos ou camponeses.

Nesse contexto, Molina e Sá (2012) ressaltam que o conceito de Escola do Campo não deve ser limitado à geografia ou à comunidade local. Ao contrário, ele deve ser encarado como parte de um projeto mais amplo, que visa construir uma prática educativa que fortaleça a população camponesa. Essa visão vai além da mera localização geográfica, destacando a importância de uma política educacional que reconheça e valorize as especificidades, os saberes locais e as necessidades das comunidades camponesas.

Assim, uma Escola do Campo desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento e do fortalecimento das comunidades camponesas, proporcionando uma educação relevante, significativa e capacitadora para os estudantes e suas famílias.

Luccas (2023) sinaliza “o quanto o Estado negligenciou (e negligência) ao longo dos anos a população camponesa e a necessidade urgente de ajustar as práticas pedagógicas devidamente adequadas à realidade do Campo específico que circunda a Escola” (p.44-45). O descuido do Estado em relação à população camponesa no Brasil é um problema histórico e multifacetado, manifestando-se em várias áreas, incluindo educação, infraestrutura, saúde e direitos humanos. Esse desleixo reflete na falta de políticas públicas que atendam às necessidades específicas das comunidades camponesas.

Historicamente, as comunidades camponesas enfrentam graves carências em infraestrutura e serviços básicos. A ausência de hospitais, postos de saúde e saneamento adequado aumenta a vulnerabilidade dessas populações a doenças e à mortalidade infantil. A falta de estradas pavimentadas, transporte público e acesso à internet limita a mobilidade, bem como o acesso à informação e a serviços essenciais. Paula et al. (2010) sinalizam que a luta pela reforma agrária e pelo direito à terra é marcada por conflitos violentos, com o Estado frequentemente falhando em proteger os direitos das/dos trabalhadoras/es camponesas/es e das/dos pequenas/os agricultoras/es diante do avanço do agronegócio e da grilagem de terras.

No campo da educação, as práticas pedagógicas frequentemente não atendem às necessidades dessas comunidades. Os currículos escolares são elaborados a partir de uma perspectiva urbana, ignorando as realidades específicas das/dos

estudantes que vivem no campo, o que resulta em uma desconexão entre a educação oferecida e a vida camponesa (Carneiro, 2021). Esse problema se intensifica quando as unidades escolares estão localizadas em áreas urbanas e recebem um número significativo de estudantes oriundos do campo, cujas experiências de vida são frequentemente negligenciadas tanto nos conteúdos quanto nas metodologias de ensino.

Tal situação revela uma contradição estrutural no interior da sociedade capitalista, marcada pela grande concentração de terras nas mãos de poucos e pela expropriação histórica das populações camponesas. A realidade educacional, nesse contexto, não pode ser analisada de forma isolada, mas como parte de uma totalidade social, em que as desigualdades no acesso à terra e aos bens materiais se refletem também no acesso à educação. Assim, a chamada Educação Rural, historicamente concebida a partir de uma lógica assistencialista e adaptada às necessidades do agronegócio, reforça essa desigualdade ao desconsiderar as especificidades socioculturais do campo.

Essa lógica se expressa, de forma concreta, nas políticas de fechamento de escolas no campo, que reduzem as possibilidades de permanência das famílias em seus territórios e negam o direito à educação vinculada à realidade do campo. O fechamento dessas escolas não é apenas uma questão administrativa, mas um reflexo das contradições de classe que estruturam a sociedade brasileira, em que a educação dos sujeitos do campo é frequentemente subordinada aos interesses econômicos e territoriais de uma minoria proprietária.

Nessa mesma direção, Cavalcanti (2008) destaca que muitas/os estudantes demonstram desinteresse pelas aulas de Geografia, mesmo tratando-se de uma disciplina que aborde temas diretamente relacionados à sua vida cotidiana. Esse desinteresse, segundo a autora, decorre da forma como o conteúdo é apresentado nas escolas: de maneira abstrata e, frequentemente, distante das experiências concretas das/dos estudantes.

Para alinhar as práticas pedagógicas à realidade do campo, é fundamental desenvolver currículos que integrem os conhecimentos locais, as práticas agrícolas sustentáveis e a cultura camponesa. Metodologias como a pedagogia da alternância, que intercalam períodos de estudo na escola com vivências na comunidade, podem estabelecer uma conexão mais significativa entre as/os estudantes e suas realidades, conforme indicam Silva e Neves (2020).

Lourenço (2023) destaca a necessidade de fortalecer as políticas públicas direcionadas à Educação do Campo como alternativa ao modelo educacional hegemônico, que frequentemente não atende às especificidades das comunidades camponesas, negligenciando suas peculiaridades e demandas.

Ao consolidar políticas para a Educação do Campo, busca-se desafiar o modelo dominante, garantindo uma formação crítica e de qualidade aos estudantes camponeses, valorizando seus saberes, culturas e experiências. Compreender as contradições, limites e potencialidades presentes nas metodologias e fundamentos teóricos dessa educação permite analisar criticamente como essas questões se manifestam na realidade concreta. No caso de Santo Estêvão, essa análise é urgente diante das transformações na oferta educacional, especialmente no fechamento de escolas em territórios camponeses e urbanos.

A Escola do Campo desempenha papel fundamental no desenvolvimento e fortalecimento das comunidades, oferecendo uma educação significativa e capacitadora para estudantes e suas famílias. Contudo, quando essa concepção não se reflete nas práticas escolares, aprofundam-se as contradições entre discurso e realidade, impactando o direito à educação no campo.

Essa tensão fica evidente em situações onde políticas educacionais, em vez de fortalecerem a presença escolar no campo, contribuem para seu esvaziamento. É nesse contexto que se insere a análise do fechamento de escolas em Santo Estêvão, apresentada a seguir, que evidencia como tais contradições afetam a vida das comunidades camponesas.

3.1. Fechamento de Escolas e a Exclusão Educacional em Santo Estêvão

A política de fechamento de escolas no campo, que concentra estudantes em unidades urbanas e oferece transporte escolar, tem sido alvo de críticas devido aos seus impactos negativos.

Santos (2024) argumenta que o fechamento de escolas no campo não apenas fere os direitos educacionais das comunidades camponesas, mas também compromete o desenvolvimento social, econômico e cultural dessas localidades. Santos (2015, p. 192), por sua vez, descreve a situação como um “processo disfarçado pelo discurso de preocupação com a qualidade do ensino, que traz impactos negativos para a comunidade”.

Esse cenário tem um impacto direto na continuidade da formação acadêmica e social das/dos jovens, que são forçados a percorrer longas distâncias ou, em alguns casos, abandonar os estudos. Tal situação perpetua um ciclo de exclusão educacional e econômica nos territórios campestres, onde as oportunidades são significativamente mais limitadas em comparação às áreas urbanas.

Lima (2020) aponta que o distanciamento das/dos estudantes de seus ambientes familiares e de produção resulta em cansaço físico, devido aos longos percursos até a escola, e em um afastamento emocional do ambiente escolar, pois suas famílias encontram dificuldades para acompanhar a vida escolar. Além disso, a má alimentação, decorrente do tempo prolongado sem acesso a refeições adequadas antes das aulas, e o transporte escolar precário, com risco de acidentes, tornam o trajeto ainda mais perigoso e desconfortável.

Caldart (2012) posiciona-se veementemente contra o fechamento de escolas no campo, defendendo a construção de novas instituições educacionais nessas áreas. A proposta reflete um compromisso com a garantia do direito à educação nos territórios campestres e reconhece o papel central da escola no fortalecimento e desenvolvimento dessas comunidades.

Em Santo Estêvão, a ausência de escolas de Ensino Médio nas áreas do campo obriga muitas/os jovens a se deslocarem diariamente até a sede do município para dar continuidade à sua formação educacional. Esse deslocamento afasta-os de suas famílias e comunidades, aumentando os riscos de abandono escolar devido às dificuldades enfrentadas, aos custos envolvidos e às condições precárias do transporte escolar.

De acordo com dados do Censo Escolar, entre 2013 e 2023, o município de Santo Estêvão fechou quatorze escolas localizadas em áreas campestres, o que tem contribuído para a redução das matrículas e o agravamento da exclusão educacional no campo (Correia et al., 2025).

Os principais motivos para esses fechamentos incluem a diminuição do número de estudantes, a falta de sede própria e a depreciação das estruturas físicas, muitas vezes resultante de ações da própria comunidade (Correia et al., 2025. p. 12).

Tais medidas, em vez de promoverem a ampliação da oferta educacional, têm aprofundado as desigualdades no acesso à educação e reduzido a presença do poder público nesses territórios.

O fechamento de escolas e a reconfiguração da oferta educacional resultam na sobrecarga da rede municipal, evidenciando a omissão do poder público na garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para as populações camponesas. A ausência de escolas de Ensino Médio nas áreas do campo impõe não só barreiras físicas, mas também simbólicas, ao privar as/os estudantes do direito de estudar perto de casa e de aprofundar seus conhecimentos sobre suas realidades locais.

A priorização do transporte escolar em detrimento da construção de escolas nas comunidades locais desestimula o Estado da Bahia e os municípios a investirem na Educação do Campo, além de incentivar a migração campo-cidade. Essa prática não só afasta as/os estudantes de suas raízes culturais, mas também contribui para o desinteresse escolar e a ausência de políticas educacionais voltadas às especificidades da Educação do Campo, o que compromete o desenvolvimento sustentável dessas regiões e perpetua o ciclo do êxodo, enfraquecendo as comunidades camponesas.

Como ressaltado por Souza et al. (2024), esse cenário também envolve questões como as péssimas condições de transporte, as longas jornadas nos veículos e a falta de reconhecimento da identidade territorial camponesa pelas escolas urbanas. Sousa (2024, p. 315) reforça essa crítica ao afirmar que existe uma “negação ou perda da identidade camponesa, especialmente quando os estudantes são transferidos para escolas urbanas”.

Além disso, segundo dados do Censo Escolar, escolas estaduais localizadas na sede do município também foram fechadas, impactando diretamente o acesso à educação. Em 2017, a Escola Estadual Luiz Viana Filho, que atendia ao Ensino Fundamental II, foi desativada. Já em 2018, o Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, que oferecia o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Tempo Formativo, Etapas VI e VII, também teve suas atividades encerradas.

Esses fechamentos fazem parte de uma política do governo do estado da Bahia, que, sob o discurso de reestruturação da rede estadual, transferiu a responsabilidade pela matrícula e permanência das/dos estudantes do Ensino Fundamental para as redes municipais, o que revela, na prática, uma tentativa de

contenção de gastos públicos à custa da oferta educacional. Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) garantem a oferta obrigatória e gratuita do Ensino Fundamental, incluindo a etapa do Ensino Fundamental II. A ação do Estado da Bahia ao fechar escolas que atendiam a essa etapa pode ser vista como um descompasso com a legislação federal, que assegura a continuidade da educação para todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua localização geográfica.

Em 2019, o Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM), que atendia exclusivamente ao Ensino Médio, também foi desativado. Com essas decisões, Santo Estêvão passou a contar com apenas duas escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio: o Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão (CETISE) e o Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca, ambas localizadas na sede do município.

De acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC, 2024), essas duas instituições atendiam, juntas, 2.523 estudantes, dos quais 1.561 dependiam de transporte para se deslocarem diariamente até a sede, o que representava aproximadamente 62% do total. Esses números evidenciam que uma expressiva parcela das/dos estudantes atendidos é oriunda de áreas campestres, reforçando as desigualdades e os desafios enfrentados por essas comunidades no acesso à educação.

Esses fatores compõem um panorama preocupante para a educação no município, pois destacam não apenas a dificuldade de acesso à educação de qualidade, mas também as desigualdades estruturais entre as áreas campestres e as urbanas. O alto número de estudantes dependentes de transporte escolar revela a vulnerabilidade das comunidades, que enfrentam longos deslocamentos e custos elevados. Além disso, o fechamento de escolas e a reconfiguração da oferta educacional acentuam a exclusão social e educacional, prejudicando o direito à educação e perpetuando a marginalização dessas populações. A falta de escolas próximas e a precariedade das condições de transporte podem resultar em abandono escolar e em um processo de invisibilidade das necessidades educacionais, agravando ainda mais as disparidades entre os diferentes territórios.

A ausência de escolas de Ensino Médio nas áreas campestres impõe barreiras múltiplas — físicas, simbólicas, culturais e econômicas — ao desvalorizar a identidade territorial e cultural das comunidades.

É urgente que políticas públicas sejam implementadas para reverter esse cenário, promovendo a construção de escolas de ensino médio no campo, bem como a reativação das escolas já existentes. Tais medidas devem assegurar que as/os jovens possam estudar próximas/os de suas casas, respeitando suas identidades, modos de vida e necessidades específicas. Só assim será possível garantir uma educação democrática, vinculada à realidade local e transformadora nos territórios campestinos.

4. PERCURSOS METODÓLOGICOS: CONSTRUINDO O INVENTÁRIO DA REALIDADE

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o parecer nº 7.326.150, garantindo que todas as etapas foram conduzidas em conformidade com os princípios éticos estabelecidos. A aprovação atesta o compromisso com a integridade científica, a proteção das/dos participantes e a observância das diretrizes éticas e metodológicas pertinentes. Assim, assegura-se que o estudo seguiu os padrões exigidos para a realização de pesquisas acadêmicas e científicas, contribuindo para a produção de conhecimento de maneira ética e responsável.

A metodologia adotada foi embasada na pesquisa qualitativa, utilizando a epistemologia do Materialismo Histórico Dialético (MHD). O método MHD possibilita uma compreensão da totalidade dos fenômenos, permitindo enxergar a/o estudante não como uma entidade isolada, mas como parte integrante de um contexto social e histórico que influencia diretamente suas atitudes e escolhas. Esse ambiente está intrinsecamente relacionado a ideologias de poder e forças hegemônicas, que também exercem influência na seleção de conteúdo, métodos e práticas de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa-ação, conforme defendida por Thiollent (1985), foi um eixo fundamental desta investigação. Esse tipo de pesquisa vai além da simples participação dos envolvidos no processo investigativo, pois não se limita à observação ou coleta de dados, mas envolve uma ação planejada com o objetivo de intervir na realidade estudada e produzir mudanças significativas. Assim, ao articular o MHD e a pesquisa-ação, buscou-se uma perspectiva crítica e comprometida com a transformação social, garantindo que a investigação não apenas compreenda os fenômenos educacionais, mas também proponha intervenções concretas.

Em 2024, foi aplicado um questionário semiestruturado por meio da plataforma Google Forms, com o objetivo de preservar a identidade e a privacidade dos estudantes das turmas 2º A, B, C, D, E, F, G e H do Ensino Médio Parcial (com aulas em apenas um turno), no turno matutino. O questionário teve como propósito identificar a origem das/dos estudantes (se residem no campo ou na cidade), além de coletar informações complementares, como idade, interesses e perspectivas.

As informações coletadas no questionário semiestruturado serviram como subsídio para a realização de três oficinas com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio Parcial, no turno matutino, em 2025. Com base nesses dados, foram

selecionadas as turmas com a maior quantidade de estudantes provenientes do campo, organizados em grupos conforme suas comunidades de origem, enquanto as/os educandas/os da sede foram integradas/os aos grupos com proximidade geográfica ou afinidade com alguma das comunidades inventariadas. Para isso, utilizou-se o Inventário da Realidade como instrumento metodológico no ensino de Geografia, destacando sua relevância para compreender a história, a cultura e as práticas sociais e econômicas das comunidades camponesas nas quais os estudantes residem.

Seixas (2018) atribui ao Inventário da Realidade o papel de instrumento metodológico que busca compreender e documentar as características, desafios, potencialidades e necessidades específicas. Esse instrumento permite uma análise da realidade local, levando em consideração aspectos socioeconômicos, culturais, ambientais e educacionais.

Além disso, Seixas (2018, p.2) acrescenta que "a escola tem o desafio de ir além de seus próprios muros e descobrir novas maneiras de aprender e ensinar. Dar voz aos estudantes e envolvê-los em uma pesquisa sobre o lugar onde vivem são práticas que alteram a lógica tradicional de educação".

Caldart (2016) propôs um guia metodológico para o Inventário da Realidade, concebido como um instrumento de investigação e reflexão crítica. Esse guia serviu de base para esta pesquisa, possibilitando o envolvimento das/dos estudantes na construção do Inventário, ao mesmo tempo em que reconheceram e analisaram sua própria realidade.

A referida autora afirma que, quando uma escola recebe estudantes de comunidades vizinhas, ela precisa realizar um Inventário das diferentes localidades de onde esses estudantes vêm. Isso é importante porque cada comunidade possui características únicas que influenciam a vida das/dos estudantes, como aspectos socioeconômicos, culturais e ambientais.

Caldart (2016) demonstra que a auto-organização pode ser incentivada em atividades pontuais, permitindo que as/os estudantes adquiram experiência na coordenação e execução autônoma de ações. Com o tempo, essa prática pode se consolidar como um princípio estruturante da participação estudantil, garantindo o envolvimento das/dos estudantes na tomada de decisões e na gestão coletiva da escola.

Inspirada na proposta da autora, a inserção pedagógica no colégio estruturou o Inventário da Realidade em blocos de estudo que dialogaram com diferentes dimensões da vida comunitária, buscando subsidiar processos de ensino e aprendizagem que possam contribuir para a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CETISE³.

Os blocos e as oficinas foram organizados de modo integrado, de forma que cada oficina se relaciona a um bloco específico — ambos com o mesmo título —, articulando teoria, prática e reflexão crítica sobre a realidade vivenciada.

A seguir, apresentam-se os blocos de estudo e as questões que orientaram o desenvolvimento das atividades. Nas análises, as oficinas foram examinadas de forma agrupada, a fim de apresentar uma síntese dos resultados e possibilitar uma compreensão mais integrada do processo formativo.

Bloco 1: Vozes Campesinas: Memórias e Experiências da Minha Comunidade

- **Quais são as histórias e memórias mais significativas das moradoras e dos moradores da comunidade?** Como elas e eles descrevem sua trajetória e identidade no local?
- **Quais foram os principais acontecimentos históricos que marcaram a comunidade e como são lembrados?**
 - **Quem são as pessoas mais antigas da comunidade?** O que elas contam sobre as transformações ao longo do tempo?
 - **Como se estabelecem as relações familiares e comunitárias?** Há laços de solidariedade e apoio mútuo?
 - **Como os jovens percebem a história e a cultura da comunidade?** Os saberes e tradições são repassados de uma geração para outra?
 - **Há presença de movimentos sociais ou grupos organizados na comunidade?** Como atuam e quais são suas lutas?
 - **Quais são as manifestações culturais da comunidade?** Há festas, celebrações, danças, músicas ou práticas artísticas tradicionais?

³Uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CETISE, referente ao ano de 2017, foi publicada na Revista Cordis, na qual se discutem as relações entre o documento e a realidade escolar, destacando o papel do Inventário da Realidade na reestruturação do PPP (Correia; Ferreira, 2025).

- **Como as religiões e crenças influenciam a vida comunitária?** Quais práticas religiosas são mais presentes?
- **Como as famílias se comunicam entre si?** Quais os meios mais comuns de informação e comunicação na comunidade?
- **Como as moradoras e moradores percebem as mudanças na comunidade ao longo das últimas décadas?** O que melhorou e o que piorou?
- **Há bibliotecas, centros culturais ou espaços de memória na comunidade?** Como esses espaços são utilizados?
- **Quais são os principais desafios enfrentados pelas moradoras e moradores ao longo dos anos?** Como elas e eles lidam com esses desafios?
- **Como as moradoras e moradores veem o futuro da comunidade?** Quais são seus desejos e expectativas?

Bloco 2: Olhares Campesinos: Recursos e Desafios do Nosso Território

- **Como é a paisagem da comunidade?** Existem áreas de mata nativa, pastagens, plantações ou espaços degradados?
- **Quais são os principais recursos naturais presentes na comunidade?** Há rios, nascentes, lagoas, açudes, montanhas ou outras formações naturais relevantes?
- **Como é a vegetação predominante?** Quais árvores, arbustos e plantas nativas ou cultivadas são mais comuns? Há plantas medicinais ou de uso tradicional na comunidade?
- **Que tipos de animais vivem na comunidade?** Existem espécies nativas, animais de criação ou ameaçados de extinção?
- **Como é o relevo do local?** Existem morros, planícies, depressões ou áreas de erosão? Há sinais de degradação ambiental como voçorocas ou ravinas?
- **Quais são as características do solo?** É arenoso, argiloso, fértil? Há sinais de compactação ou perda de matéria orgânica? Como as moradoras e os moradores percebem a qualidade do solo para o plantio?
- **Quais são os principais usos do solo?** Há áreas destinadas à agricultura, pecuária, reflorestamento, lazer ou construção?
- **Como as moradoras e os moradores avaliam a qualidade da terra e da água?** Existem práticas de conservação ambiental, como reflorestamento, recuperação de nascentes ou uso sustentável do solo?

- **Como é o clima da região?** As chuvas são bem distribuídas ao longo do ano? Há períodos de seca ou enchentes frequentes? Qual a média de temperatura?

Bloco 3: Comunidades Campesinas: Trabalho, Organização Comunitária e Justiça Social

- **A comunidade enfrenta problemas ambientais?** Como poluição, desmatamento, queimadas, descarte inadequado de lixo, contaminação de água ou perda da biodiversidade?

- **Que soluções a comunidade já desenvolveu ou poderia desenvolver para cuidar do meio ambiente e dos recursos naturais locais?**

- **Formas de acesso à terra: Como as famílias ou pessoas têm acesso à terra?** É uma propriedade própria, posse, arrendamento, comodato ou uso comunitário? Qual é a área total ocupada pela comunidade, considerando a produção, moradia e outras necessidades?

- **Cultivos existentes: Quais são as culturas predominantes?** Quais plantas (espécies e variedades) são cultivadas e para que fins? Há diversificação, consórcios ou rotação de culturas? Como são obtidas as sementes (se são locais, compradas, trocadas)? Quais as práticas de cultivo utilizadas e as tecnologias aplicadas? São usados fertilizantes sintéticos ou agrotóxicos? Qual a utilização de insumos orgânicos?

- **Criação de animais: Quais tipos de animais são criados (especificar as raças) e para que finalidades?** Quais as formas de manejo e uso de tecnologias nas práticas de criação?

- **Processamento de produtos: Existem atividades de processamento de produtos na comunidade?** Quais produtos são processados? O processamento é feito para consumo próprio ou há um caráter comunitário ou comercial (venda em feiras, mercados)?

- **Agroindústrias e outras indústrias: Existem agroindústrias formalmente estabelecidas no local ou na região?** Quais são suas formas de propriedade, quem trabalha nelas e qual o modelo de gestão? Existem outras indústrias na região? Quais, quem são os proprietários e de onde vêm seus trabalhadores? Há membros da comunidade local empregados nestas indústrias? Em que tipo de regime de trabalho?

- **Atividades extrativistas e artesanato: Existem práticas extrativistas na comunidade (ex.: coleta de produtos florestais, minerais)?** Quais são essas

atividades e quem as realiza? Existem práticas de artesanato? Quais tipos de produtos artesanais são feitos e quem participa dessas atividades?

- **Uso de maquinários e ferramentas: São utilizados maquinários e ferramentas nas atividades produtivas?** Quais, em que atividades e quem possui e opera essas ferramentas? Há fabricação local de ferramentas ou instrumentos para a produção? Como são organizadas as instalações das atividades produtivas?

- **Resultados da produção e comercialização: O que é produzido para consumo doméstico (individual ou coletivo)?** Há excedentes que são comercializados? Onde e para quem são vendidos os produtos? Existem produtos específicos para comercialização? Como e onde é realizada a comercialização de produtos? Quais são os mercados ou canais de venda utilizados pela comunidade?

- **Assistência técnica: Existe algum tipo de assistência técnica disponível na comunidade?** Quem a fornece e como é oferecida? Há alguma parceria com entidades externas, como cooperativas, técnicos ou programas de apoio ao campo?

Para operacionalizar essa proposta, três oficinas foram realizadas quinzenalmente ao longo do primeiro semestre de 2025, com o propósito central de favorecer a participação das/dos estudantes na construção do Inventário da Realidade. Esse Inventário foi concebido como um trabalho investigativo, desenvolvido com base nas percepções e experiências das/dos participantes, a partir de atividades mediadas ao longo do processo formativo.

Nesse percurso, foram produzidos recursos pedagógicos, como um documentário elaborado a partir das oficinas e um livreto construído com as produções das/dos estudantes durante as atividades. Esses materiais refletem suas vivências e os contextos nos quais estão inseridos — como histórias das comunidades, cartas para uma pessoa mais velha, cartas para o presente e mapas mentais —, contribuindo para o fortalecimento do protagonismo estudantil, a valorização do trabalho coletivo e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Além disso, tais produções promoveram aprendizagens significativas relacionadas ao ato de pesquisar e à reflexão crítica sobre a realidade

Esse processo está alinhado à concepção de pesquisa-ação, que, conforme definido por Thiollent (1986), constitui um tipo de pesquisa social de base empírica, desenvolvida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nessa perspectiva, pesquisadoras/es e participantes representativos/as da situação ou do problema envolvem-se de forma cooperativa e

participativa, reforçando o protagonismo das/dos estudantes na investigação e na construção do conhecimento.

Durante essas atividades, as/os estudantes tiveram a oportunidade de se auto-organizarem e conduzirem a pesquisa de maneira colaborativa, possibilitando um estudo da realidade em que estão inseridas/os, com foco na experiência das/dos estudantes do colégio.

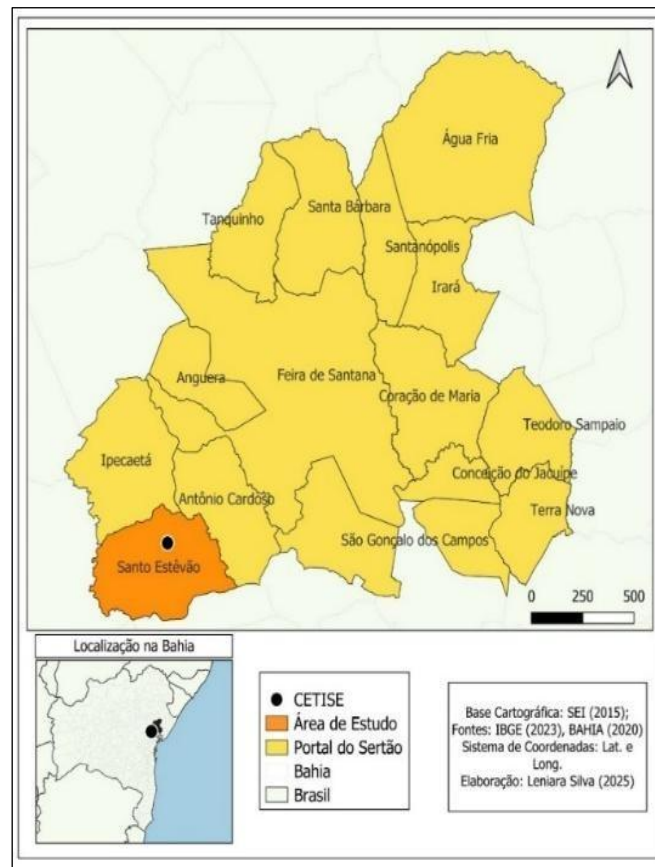
Esses instrumentos contribuíram para a compreensão da realidade local e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas à vivência das/dos educandas/os.

4.1. Caracterização dos lócus da pesquisa

Localizado no Território de Identidade Portal do Sertão⁴, Santo Estêvão integra o Vale do Rio Paraguaçu, situado no semiárido baiano, pertencente à Microrregião de Feira de Santana, conforme representado na **Figura 1**. O clima da região varia entre subúmido e semiárido, com períodos de estiagem prolongada. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE (Brasil, 2022), o município possui uma população de 52.276 habitantes.

⁴ Resultado de um processo de regionalização do estado em Territórios de Identidade que foi iniciado pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan), através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007 e conta com 27 territórios de identidade que abarcam os 417 municípios. Dentre estes territórios, o Portal do Sertão, composto por 17 municípios (BAHIA, 2022).

Figura 1: Mapa de Santo Estêvão (BA) e do CETISE no Território Portal do Sertão, 2025



Fontes: BAHIA (2020), IBGE (2023). Elaboração: SILVA, L. (2025)

Este trabalho foi realizado no Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão (CETISE), localizado na Rua Dr. Anísio Moreira Alves, nº 79, em Santo Estêvão, Bahia.

A instituição foi fundada pelo Decreto nº 23.072, publicado no Diário Oficial em 23 de setembro de 1972 (Bahia, 2017), e por mais de cinco décadas funcionou como Colégio Estadual Polivalente de Santo Estêvão. Contudo, em 28 de fevereiro de 2024, por meio da Portaria nº 158/2024, publicada em 1º de março de 2024 no Diário Oficial (Edição 23.859) (Bahia, 2024), a escola passou a se chamar Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão.

Essa mudança de denominação foi determinada unilateralmente pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), sem consulta prévia à direção, coordenação, professoras/es, estudantes ou à comunidade escolar. Embora a escola tenha sido reclassificada como de tempo integral, ainda enfrenta limitações em termos

de adequação física e de recursos humanos, o que dificulta a plena implementação dessa modalidade de ensino, que requer cuidados e atenção específicos.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2025 (Bahia, 2025), o colégio oferece uma variedade de modalidades e séries, atendendo a um total de 1.903 estudantes distribuídos em 50 turmas, organizadas da seguinte forma:

• **Educação de Jovens e Adultos (EJA):**

Tempo Formativo II, Terceiro Segmento (Etapas VI e VII): 6 turmas, 268 estudantes.

Tempo Juvenil, Terceiro Segmento (Etapa VI): 1 turma, 38 estudantes.

PROEJA – Curso Técnico em Informática, Módulo 1: 1 turma, 35 estudantes.

• **Educação Regular:**

Ensino Médio em Tempo Integral (7 horas): 8 turmas (4 na 1ª série e 4 na 2ª série), totalizando 245 estudantes.

Ensino Médio em Tempo Parcial – 1ª série: 9 turmas, 361 estudantes.

Novo Ensino Médio – Transdisciplinar: 23 turmas (10 na 2ª série e 13 na 3ª série), com 900 estudantes.

Regularização de Fluxo – RFM Segmento IV (1ª e 2ª séries): 2 turmas, 56 estudantes.

Essa diversidade de ofertas permite atender a diferentes perfis e necessidades educacionais, abrangendo jovens, adultos, e modalidades regulares e técnicas.

Para assegurar o funcionamento e a organização pedagógica, o colégio conta com uma equipe administrativa composta por uma diretora, duas vice-diretoras e cinco coordenadoras, além de 28 funcionárias/os distribuídas/os entre secretaria escolar, biblioteca, limpeza, cantina e portaria.

O corpo docente é formado por 57 professoras/es, que atuam nas áreas do conhecimento de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências da Natureza, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além das disciplinas da formação geral básica, as/os professoras/es também lecionam componentes dos Itinerários Formativos, presentes tanto no Ensino Médio Parcial quanto no Integral.

A estrutura física da instituição passou por melhorias e, atualmente, dispõe de uma variedade de instalações. Estas incluem vinte e cinco salas de aula, uma sala de direção, duas salas de professoras/es, uma secretaria, uma biblioteca, uma cantina/cozinha, oito banheiros coletivos (masculino e feminino) e quatro individuais,

um pátio, duas quadras de esportes (uma coberta e outra descoberta), além de um auditório, um teatro, uma sala de jogos, dois vestiários, uma sala de informática, uma sala de recursos, um depósito, uma pista de atletismo e uma sala de música.

Diante desse conjunto estrutural e organizacional, torna-se relevante destacar o perfil do corpo discente. Em 2025, o colégio registrou 1.903 matrículas. Desse total, 878 estudantes eram oriundos da sede (46,2%), enquanto 1.022 dependiam do transporte público municipal para frequentar a instituição, o que corresponde a (53,8%) provenientes do campo (Bahia, 2025). Esses dados evidenciam a significativa dependência das/dos estudantes do campo em relação ao Programa Nacional de Transporte Escolar (MEC/FNDE), administrado pela Prefeitura Municipal, para se deslocarem até a Unidade Estadual de Ensino.

A ausência de escolas de Ensino Médio nas comunidades campesinas de Santo Estêvão obriga as/os estudantes a se deslocarem diariamente para a sede do município. Esse cenário evidencia a insuficiência de políticas públicas voltadas à garantia da oferta dessa etapa da educação no campo, o que compromete tanto o acesso quanto a permanência das/dos estudantes, devido ao longo deslocamento diário.

Apesar dos desafios enfrentados, o colégio se caracteriza como um ambiente acolhedor, com um espaço geográfico que não apenas cumpre sua função pedagógica, mas também é cuidadosamente embelezado, tornando-se mais agradável e propício ao aprendizado.

4.2. Sujeitos da pesquisa (2024): Distribuição territorial e perfil socioeconômico das/dos estudantes do CETISE

Dos 316 estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Médio em Tempo Parcial, turno matutino, em 2024, 167 responderam ao formulário, a partir do qual foi possível extrair informações sobre seu perfil e condições. A **Figura 2** apresenta o mapa das comunidades campesinas do município, categorizando-as em dois grupos: as comunidades com mais de dois estudantes, destacadas em laranja, e aquelas com apenas um estudante, em verde.

- **Perfil Demográfico:** Observou-se uma predominância de estudantes do sexo feminino 65,3%, com faixa etária entre 16 e 18 anos 93,4%. Além disso, a maioria se identificou como heterossexual 86,2% e católica 53,3%.

- **Preferências e Expectativas:** Os momentos de intervalo foram apontados como os mais apreciados na rotina escolar, enquanto as aulas e as filas da merenda foram identificadas como os aspectos menos agradáveis. Em relação ao futuro, 50,3% das/dos estudantes demonstraram o desejo de ingressar no ensino superior, e 70,1% manifestaram a intenção de conciliar estudos e trabalho.

- **Situação Socioeconômica:** Quase metade das/dos estudantes 46,7% exercia alguma atividade laboral, majoritariamente na cidade, enquanto 53,3% não trabalhavam. Em relação aos benefícios sociais, 34,1% eram contemplados pelo programa "Pé-de-Meia", 29,9% recebiam o Bolsa Família e 31,7% não eram beneficiários de nenhum programa.

- **Atividades Sociais e Tempo Livre:** A participação em atividades religiosas mostrou-se significativa, com 62,3% das/dos estudantes envolvidos em ações na igreja. Por outro lado, a inserção em movimentos sociais 4,8% e em cooperativas 3,6% revelou-se bastante limitada. No tempo livre, a maioria dedicava-se às redes sociais 59,3% ou à música 47,9%.

- **Composição Familiar e Escolaridade dos Pais:** A maioria das famílias era composta por 4 a 5 membros 68,9%. Quanto à escolaridade dos pais, 26,3% das/dos estudantes informaram que o nível mais elevado alcançado foi o ensino médio. Em relação à renda, 80,8% das famílias tinham como principal fonte de sustento o trabalho em empresas ou instituições.

4.3 Perfil das/dos participantes da pesquisa: Estudantes do 3º ano do Ensino Médio Parcial (Turno Matutino) - 2025

Para a realização do Inventário da Realidade, a partir das oficinas formativas, foram selecionadas duas turmas do 3º ano do Ensino Médio em Tempo Parcial, do turno matutino, em 2025. O critério de seleção considerou a maior concentração de estudantes oriundos do campo, com o objetivo de garantir uma amostra significativa e representativa da realidade estudantil vinculada às comunidades atendidas pela escola, fortalecendo a proposta de trabalhar com as especificidades territoriais, sociais e culturais desses sujeitos.

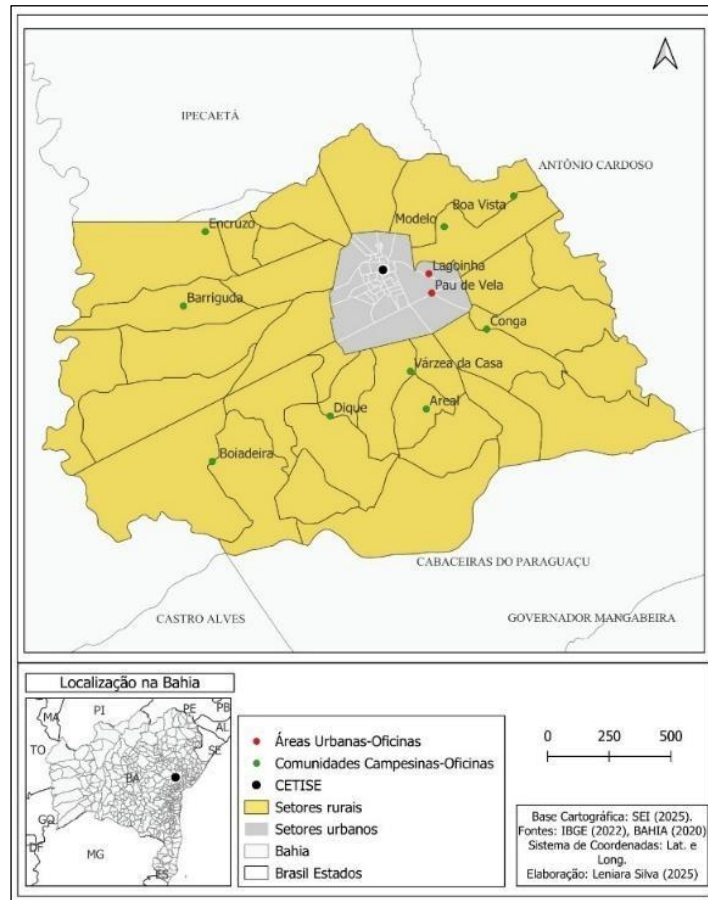
Dentre as seis turmas do 3º ano do turno matutino, os dados revelaram que, do total de 347 estudantes matriculados, 217 residiam em comunidades do campo, o que corresponde a aproximadamente 62,54%. Duas turmas, em especial, concentravam juntas 64 estudantes oriundos dessas comunidades, representando cerca de 29,49% desse público. Além disso, nessas mesmas turmas havia 23 estudantes residentes na sede do município, o que permitiu uma comparação equilibrada entre diferentes contextos territoriais.

Esses dados reforçam a importância de iniciativas no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico voltadas para a realidade das/dos estudantes do campo. Por apresentarem o maior número de discentes provenientes dessas comunidades, as turmas selecionadas constituíram uma amostra relevante para a proposta do Inventário da Realidade, que buscou ser representativa e condizente com o perfil das/dos estudantes.

A pesquisa foi desenvolvida ao longo de três encontros com as/os estudantes, organizados em momentos articulados. As/os participantes foram distribuídos em grupos conforme suas comunidades de origem. Aqueles que residiam na sede do município foram integrados a grupos de localidades vizinhas ou com as quais mantinham alguma afinidade.

Participaram do Inventário da Realidade 12 comunidades, das quais 9 são campesinas, selecionadas entre as 82 existentes no município de Santo Estêvão (Silva, 2022), 2 estão localizadas no perímetro urbano e 1 pertence ao município vizinho de Antônio Cardoso-BA. As comunidades de Santo Estêvão, conforme representadas na **Figura 3**, foram: Areal, Barriguda, Boiadeira, Conga, Dique, Encruzo, Boa Vista, Modelo, Várzea da Casa, Lagoinha e Pau de Vela. Já a comunidade do Mocó, vinculada ao município de Antônio Cardoso-BA, também integrou o processo de Inventário.

Figura 3: Mapa de localização das comunidades participantes do Inventário da Realidade no CETISE



Fontes: BAHIA (2020), IBGE (2022). Elaboração: SILVA, L. (2025)

Apesar de estarem situadas na área urbana, as comunidades de Lagoinha e Pau de Vela foram incluídas no Inventário devido à distância considerável em relação à escola, o que implica o uso do transporte público municipal pelas/dos estudantes. Além disso, muitas/os dessas/es estudantes se reconhecem como pertencentes ao campo, pois mantêm práticas e modos de vida ligados às suas origens e tradições familiares. Essas duas comunidades foram agrupadas na análise por apresentarem proximidade geográfica e afinidades socioculturais — o mesmo critério adotado para o agrupamento entre Boa Vista e Modelo.

O primeiro momento da pesquisa consistiu na oficina **“Vozes Campesinas: Memórias e Experiências da Minha Comunidade”**, com a participação de 63 estudantes do 3º ano do CETISE — sendo 41 oriundos de comunidades do campo e 22 da sede do município. A atividade teve como objetivo central provocar reflexões sobre a importância da memória individual e coletiva na construção da identidade comunitária.

Buscou-se, sobretudo, resgatar e valorizar as vivências das/dos moradoras/es locais por meio do compartilhamento de relatos pessoais e coletivos que destacaram tradições, festividades e eventos marcantes. As/os estudantes escreveram duas cartas: uma dedicada a uma pessoa mais velha da comunidade, reconhecendo sua importância para a preservação da memória local; e outra voltada ao presente, refletindo sobre seus vínculos com o território e suas expectativas para o futuro. Essas narrativas fortaleceram o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da riqueza cultural dos territórios.

O segundo momento da proposta formativa correspondeu à oficina “**Olhares Campesinos: Recursos e Desafios do Nosso Território**”, realizada com 53 estudantes — 34 oriundos de comunidades campesinas e 19 da sede. Nessa etapa, desenvolveu-se a construção de mapas mentais, que possibilitou aos estudantes representar simbolicamente seus territórios a partir de suas vivências, identificando recursos locais e problematizando os desafios enfrentados no cotidiano. A atividade favoreceu uma leitura crítica do espaço vivido e contribuiu para o reconhecimento da diversidade socioespacial existente entre os diferentes contextos de origem das/dos participantes.

O terceiro momento foi a oficina “**Comunidades Campesinas: Trabalho, Organização Comunitária e Justiça Social**”, com a participação de 55 estudantes — 38 do campo e 17 da sede. O objetivo foi ampliar a compreensão sobre a vida no campo, estimulando reflexões acerca da divisão do trabalho, dos processos decisórios e do acesso a direitos, a partir das vivências das/dos participantes. A oficina privilegiou a investigação coletiva e o registro das experiências, promovendo o diálogo sobre a diversidade presente nas comunidades campesinas, especialmente no que se refere às práticas produtivas e às relações sociais, além de favorecer o compartilhamento de percepções sobre o trabalho cotidiano e os desafios para a efetivação de direitos nos territórios.

A intenção de contemplar a participação de diversas comunidades visou estimular a troca de experiências e perspectivas, permitindo que as/os estudantes compartilhassem suas vivências e compreendessem melhor as transformações ocorridas em diferentes contextos locais. Essa dinâmica buscou fortalecer o sentimento de pertencimento e a valorização dos saberes locais, além de fomentar o diálogo e a construção coletiva de interpretações e respostas sobre a realidade.

A partir desse processo, as/os estudantes foram convidadas/os a refletir sobre suas próprias comunidades, conectando-se com suas histórias e identidades. A troca entre os grupos possibilitou a construção de um olhar ampliado sobre as mudanças vividas nos territórios, destacando avanços e desafios. Esse momento também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, promovendo uma aprendizagem colaborativa ancorada nas diversas vivências e contextos.

Esses processos buscaram estreitar os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo o protagonismo estudantil e o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem o campo. Ao valorizar as memórias e experiências locais, as oficinas contribuíram para uma educação crítica e comprometida com os saberes do território. Essa perspectiva está alinhada com o que defende Molina (2008, p. 13), ao afirmar que:

vamos continuar lutando para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em questão o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos.

Assim, as oficinas reforçam a importância de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as especificidades das/dos estudantes do campo, fortalecendo seu protagonismo e seu vínculo com a comunidade.

O Inventário da Realidade foi construído com base nas oficinas, em diálogo com as/os estudantes e a partir de suas percepções sobre as comunidades onde vivem. Essa construção coletiva permitiu identificar elementos socioespaciais, culturais e históricos que estruturam a vida no campo, promovendo uma compreensão crítica do território vivido.

Ao valorizar os saberes locais, o Inventário contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de observação, análise e representação do espaço geográfico, além de estimular uma postura investigativa diante da realidade.

Nesse percurso, as/os estudantes passaram a reconhecer suas comunidades como construções sociais marcadas por relações de poder, memórias e afetos. Ao resgatar histórias, trajetórias e experiências cotidianas, ampliaram sua compreensão das dinâmicas que moldam os territórios, fortalecendo uma leitura crítica onde vivem.

5. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE DISPUTA E RESISTÊNCIA: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO INVENTÁRIO DA REALIDADE NO CETISE-BA

Na perspectiva crítica da Geografia, o espaço não é um mero cenário onde a vida acontece, mas uma construção social, produto e condição das relações humanas. Santos (2003) destaca que ele resulta da interação entre objetos e ações, sendo permanentemente transformado por conflitos, interesses e práticas. Lefebvre (1974) aprofunda essa compreensão ao afirmar que o espaço é um campo de disputas simbólicas e materiais, produzido por diferentes atores que buscam afirmar seus projetos de mundo.

No contexto escolar, essa noção se amplia: o espaço não se restringe às paredes da sala de aula ou à estrutura física da instituição, mas envolve relações pedagógicas, gestão, currículo e práticas de ensino — todos atravessados por disputas de sentido e resistências cotidianas. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), como observa Veiga (2003), é um desses espaços privilegiados de embate e construção coletiva, no qual se confrontam concepções de educação, visões de sociedade e modos de organizar o trabalho pedagógico. Mais do que um documento administrativo, o PPP constitui, segundo Vasconcellos (2009), um processo vivo e permanente, que expressa escolhas políticas da comunidade escolar e revela o projeto histórico que se deseja construir.

É nesse entendimento que o Inventário da Realidade se apresenta como uma prática pedagógica capaz de tensionar e ressignificar o PPP. Conforme Farias, Fina e Leite (2022), esse instrumento metodológico articula teoria e prática, partindo da leitura crítica do contexto para orientar a ação educativa e valorizando a experiência concreta dos sujeitos. Sua construção exige análise detalhada da realidade escolar e da comunidade, promovendo a articulação entre saberes locais e curriculares.

O PPP, portanto, não se limita a um documento formal; ele expressa intencionalidades educativas e se posiciona diante de projetos distintos: de um lado, a lógica dominante e hegemônica, sob a perspectiva pedagógica neotecnicista (Freitas, 2014); de outro, a perspectiva contra-hegemônica, defendida por movimentos sociais populares do campo, que reivindicam uma educação baseada nos princípios e fundamentos da Pedagogia Socialista.

Assim, o Inventário da Realidade não se restringe a um simples levantamento de dados, mas fortalece a dimensão política do PPP, tornando-o um espaço efetivo de construção coletiva e resistência (Gadotti, 2000; Veiga, 2003). Ao articular o conhecimento escolar às experiências e desafios concretos das comunidades camponesas, esse instrumento metodológico amplia a capacidade da escola de se posicionar criticamente diante das demandas sociais, alinhando-se à perspectiva freireana de uma educação dialógica e emancipatória (Freire, 1987).

No caso do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA (CETISE), essa disputa se evidencia na reformulação do PPP realizada em 2025, em meio a tensões entre diretrizes neoliberais — como a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio — e as demandas das/dos estudantes oriundos de comunidades camponesas, que representam 53,8%⁵ do corpo discente e dependem do transporte escolar público para frequentar a unidade. Essa realidade evidencia a contradição entre a localização urbana da escola e o perfil majoritariamente camponês de suas/seus estudantes, exigindo um PPP que dialogue com tais especificidades.

A seguir, a seção concentra-se na construção coletiva do currículo na Educação do Campo, explorando os territórios, saberes e práticas emancipadoras que orientam a elaboração do PPP da escola.

5.1. Construção coletiva do currículo na Educação do Campo: Territórios, saberes e práticas emancipadoras

Caldart (2004) e Molina (2008) defendem que uma Educação do Campo crítica e emancipadora exige um currículo enraizado nos territórios, saberes e modos de vida das populações camponesas. Quando o currículo se distancia da realidade das/dos estudantes, as práticas pedagógicas tendem a afastá-los do conhecimento das contradições e condições de vida de seus territórios, reforçando desigualdades e exclusão social (Freire, 1970, 1996; Santos, 2018).

A perspectiva dialética de Konder (2000) contribui para compreender o currículo e o Inventário como instrumentos de mediação entre teoria e prática. Nessa

⁵ Os dados mencionados foram obtidos por meio de levantamento documental realizado na Secretaria Escolar do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão (CETISE), complementado por registros oficiais da Prefeitura Municipal referentes ao uso do transporte escolar público pelos estudantes matriculados em 2025.

perspectiva, a realidade é analisada em suas contradições, considerando a inter-relação entre partes e totalidade, ação e contexto, sujeito e sociedade. Na Educação do Campo, essa perspectiva favorece a análise crítica da escola e da comunidade, evidenciando tensões entre políticas padronizadas e demandas locais e orientando práticas transformadoras.

Ferreira (2015) destaca que o reconhecimento coletivo das contradições é essencial para a construção de processos de mudança, que devem ser fruto de ações coletivas pautadas na escuta mútua, na análise crítica e na colaboração entre os sujeitos da escola. O Inventário afirma-se, assim, como uma estratégia pedagógica cujo pleno potencial se realiza quando desenvolvido de forma participativa e coletiva, aproximando o PPP das demandas concretas da comunidade escolar e fortalecendo seu caráter crítico e emancipador.

Sena (2020) destaca que a Educação do Campo reconhece e valoriza os saberes culturais, artísticos e tecnológicos, e que um currículo legalmente fundamentado deve ser inclusivo e dialógico, promovendo a emancipação.

Libâneo (2004) e Freire (1996) reforçam a necessidade de aproximar teoria e prática e garantir participação, enquanto Saviani (2010) enfatiza o currículo como espaço de disputa social.

Ao integrar a perspectiva dialética, o Inventário torna-se mais que um levantamento de dados: é instrumento de problematização que permite compreender elementos materiais e imateriais do território e suas contradições sociais. Repensar o currículo, nesse sentido, implica reconhecer seu caráter político e cultural (Saviani, 2010; Freire, 1970, 1996) e considerar, como Gramsci (1978) aponta, que a educação é campo de atuação dos intelectuais — tradicionais ou orgânicos — na manutenção ou transformação da hegemonia.

O Inventário assume papel estratégico ao revelar temas como acesso à terra, mobilidade, racismo, cultura e trabalho, orientando o planejamento pedagógico e fortalecendo identidades culturais camponesas (Caldart, 2016). Sob a lente de Kosik (1963), parte-se da experiência concreta para evitar abstrações e promover compreensão histórica e situada, enquanto a perspectiva gramsciana evidencia o IR como mediação cultural capaz de formar sujeitos críticos.

No ensino de Geografia, o Inventário da Realidade possibilita a leitura crítica do território, a valorização dos saberes locais e o fortalecimento das identidades camponesas (Santos, 2006; Cavalcanti, 2008). Ao inspirar práticas pedagógicas

fundamentadas nos temas geradores de Freire (1987), essa metodologia permite que o currículo emergja da realidade concreta, promovendo uma educação crítica e situada, à medida que reúne informações gerais e detalhadas sobre o contexto estudado.

Apesar dos desafios estruturais — como a limitação de recursos e a rigidez curricular —, o Inventário da Realidade configura-se como uma estratégia potente para repensar o papel da Escola do Campo, integrando saberes locais e científicos e fortalecendo vínculos comunitários (Carvalho e Ferreira, 2020). No âmbito do PPP, o Inventário pode orientar prioridades, sistematizar desafios e subsidiar a construção de um currículo que evite a verticalização e valorize o chão da escola.

No CETISE, a efetividade das iniciativas pedagógicas depende da organização coletiva dos docentes. Como afirma Freitas (1995), o trabalho pedagógico colaborativo é condição indispensável para a construção de um currículo significativo e conectado à vida das/dos estudantes. Esse princípio encontra respaldo no próprio PPP do CETISE (2025, p. 84), que destaca:

Para realizar e construir sonhos, precisamos gerar pertencimento, que por sua vez, vem acompanhado do processo de participação e de construção coletiva da escola envolvendo todos os atores: gestão, coordenação, professores e demais profissionais da educação, comunidade escolar e estudantes.

Essa concepção de educação como prática social, pensada a partir de um coletivo, exige que o processo formativo ultrapasse os limites dos conteúdos escolares e dialogue com os modos de vida, as lutas e as resistências do campo. Como afirma Ferreira (2015, p. 95):

A Educação do Campo é uma prática social porque pensada e exercida a partir de um coletivo que se preocupa não apenas com os processos educativos em si, mas, sobretudo, com as dimensões da formação humana e sua estreita ligação com a produção da existência.

O envolvimento da comunidade escolar na construção do Inventário possibilita não apenas diagnosticar contradições, mas também identificar caminhos e soluções a partir da realidade local. Esse processo contribui diretamente para a reestruturação do PPP do CETISE, alinhando-o aos princípios da Educação do Campo e ao compromisso com a formação integral.

Essa proposta dialoga com o Sistema de Complexos de Estudo⁶, defendido por Pistrak (2018), que articula o conhecimento escolar a finalidades sociais e formativas. Em vez de fragmentar os conteúdos, os Complexos de Estudo se organizam a partir de problemas reais vividos nas comunidades, promovendo um currículo interdisciplinar conectado à realidade dos estudantes.

A articulação entre Complexos de Estudo e o Inventário da Realidade é central para a Educação do Campo. O mapeamento inicial dos aspectos materiais e imateriais das comunidades permite identificar os temas geradores que orientarão os estudos e as práticas pedagógicas. Como destacam Saches e Alves (2021), trata-se de um instrumento vivo, capaz de integrar currículo, cultura, território e modos de vida. Sustentar essa proposta exige conhecimento aprofundado da realidade local, especialmente para a criação dos Complexos, concebidos como unidades curriculares interdisciplinares baseadas em porções concretas da vida comunitária.

Para que o ensino e o estudo dos conteúdos escolares ocorram de forma dialética, o trabalho pedagógico deve ser organizado em temas integradores, nos quais os fenômenos e objetos são analisados em suas interações recíprocas, considerando diferentes dimensões e pontos de vista, permitindo compreender transformações e relações entre eles (Pistrak, 2018). O Inventário fornece informações essenciais que orientam a elaboração desses temas, tornando o currículo mais relevante, crítico e conectado às experiências das/dos estudantes.

Com esse levantamento, o engajamento da comunidade escolar na reformulação do PPP torna-se mais efetivo. As demandas acolhidas transformam-se em temas geradores que articulam os conteúdos às contradições do cotidiano, fortalecendo a centralidade da Educação do Campo mesmo em escolas situadas em áreas urbanas. Segundo Félix, Moreira e Santos (2007), o Sistema de Complexos de Estudo organiza o currículo a partir de problemas concretos das comunidades, priorizando a análise das relações entre fenômenos e promovendo uma compreensão dinâmica. A interdisciplinaridade atua como recurso para o desenvolvimento desses

⁶ Complexos de Estudo são uma forma de organização curricular desenvolvida no âmbito da Pedagogia Socialista, sistematizada por Pistrak, que articula os conteúdos escolares a problemas concretos da realidade social. Em vez da fragmentação disciplinar, os Complexos de Estudo estruturam o ensino a partir de temas ou situações reais vividas pelos sujeitos, integrando diferentes áreas do conhecimento em torno de finalidades formativas, sociais e históricas. Essa forma de Organização do Trabalho Pedagógico busca relacionar escola, trabalho, cultura e vida social, promovendo uma formação crítica e integral (Pistrak, 2018).

temas, devendo ser definida coletivamente, considerando a relevância dos fenômenos para a aprendizagem e não apenas os interesses imediatos das/dos estudantes.

No CETISE, o currículo pode ser mobilizado a partir de situações concretas vivenciadas pela comunidade. Ao identificar problemas cotidianos, as/os docentes constroem percursos educativos mais significativos, integrando saberes escolares aos desafios enfrentados e promovendo uma formação crítica, integral e comprometida com a transformação social.

5.2. Análise integrada entre o currículo do PPP do CETISE e as concepções críticas da Educação do Campo

A análise comparativa entre o PPP do CETISE e as concepções críticas da Educação do Campo, segundo as perspectivas de Caldart (2012), Molina (2008) e Sena (2020), revela pontos de convergência e lacunas significativas.

No que se refere ao princípio orientador, a concepção crítica compreende o currículo como construção social, histórica e política, enraizada nos territórios, saberes e modos de vida camponeses, sendo um instrumento de emancipação e resistência. O PPP do CETISE, embora reconheça o caráter político-pedagógico ao defini-lo como “instrumento intencional e organizado de seleção cultural, visando à formação integral dos estudantes” (Bahia, 2025, p. 27), mantém-se genérico, sem vinculação explícita às realidades e saberes das comunidades do campo.

Quanto à integração com saberes locais, as concepções críticas defendem a valorização dos conhecimentos culturais, artísticos, tecnológicos e cotidianos das comunidades, articulando teoria e prática. O PPP menciona o “respeito aos direitos humanos, à inclusão, à diversidade (de gênero, orientação sexual, étnico-racial, religiosa), à sustentabilidade socioambiental e à participação das juventudes” (Bahia, 2025, p. 28), mas não apresenta dispositivos que assegurem o diálogo efetivo com os saberes camponeses.

A comparação entre os PPPs de 2017 e 2025 indica que, embora o documento tenha avançado no discurso de inclusão e participação, persistem contradições significativas na prática, especialmente na valorização das comunidades camponesas (Correia; Ferreira, 2025). O CETISE permanece, assim, no centro de uma disputa entre um projeto de escola alinhado à lógica de mercado e outro voltado à emancipação e à transformação social.

O papel do Inventário da Realidade é central na proposta crítica, funcionando como instrumento para mapear demandas, potencialidades e desafios, orientando um currículo interdisciplinar e democrático. No PPP do CETISE, contudo, o Inventário da Realidade ainda não é conhecido ou incorporado, o que indica a necessidade de transformá-lo em prática pedagógica estruturante e periódica.

O PPP registra que a gestão escolar está em processo de transição de um modelo hierárquico para uma gestão democrática, revelando avanços e limitações nessa trajetória. Conforme o documento:

A figura da direção ainda é a maior encarregada das decisões e encaminhamentos na escola, às vezes, inclusive, sobrecarregada de tantas demandas administrativas, financeiras e da gestão de pessoas. São consultadas as diversas representações e segmentos da comunidade escolar, através do Colegiado Escolar, mas ainda assim, todas as decisões passam pelo crivo final da gestora. Esse processo de horizontalizar a gestão, ainda é muito difícil de ser executado na prática, porque ainda se prioriza muito a hierarquia e a centralidade das decisões. É um caminhar ainda, mas que conta com todo um esforço de se fazer real (Bahia, 2025, p. 29).

Dessa maneira, as decisões ainda se concentram na direção, demandando a ampliação da participação efetiva de famílias e lideranças comunitárias na formulação e revisão curricular.

No enfrentamento das desigualdades, as concepções críticas entendem o currículo como espaço de disputa e resistência contra exclusões históricas do campo. O PPP valoriza a “diversidade étnico-racial e apresenta a contribuição de negros e indígenas para a formação do Brasil de forma positiva” (Bahia, 2025, p. 70), mas aborda o tema de maneira ampla, sem enfrentar as desigualdades estruturais específicas vivenciadas pelas populações camponesas.

Embora o PPP do CETISE apresente avanços no reconhecimento da diversidade e no caráter político-pedagógico do currículo, ainda carece de mecanismos concretos para articular-se às especificidades do contexto campesino, integrando saberes locais e promovendo a participação efetiva da comunidade escolar. A incorporação do Inventário da Realidade como instrumento regular de diagnóstico e planejamento poderia aproximar o documento das necessidades e potencialidades dos sujeitos da escola, fortalecendo seu papel como instrumento vivo de resistência e transformação social.

As concepções críticas da Educação do Campo apontam para a necessidade de um currículo enraizado nos territórios e modos de vida camponeses, construído

coletivamente e voltado à emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, o Inventário da Realidade permite sistematizar demandas, potencialidades e desafios, orientando práticas pedagógicas interdisciplinares e democráticas. Ao ser assumido como prática estruturante, o PPP poderia superar seu caráter genérico e tornar-se efetivamente um projeto coletivo comprometido com a identidade camponesa e o protagonismo da comunidade escolar.

A partir dessa perspectiva, a próxima seção examina a relação entre o discurso no PPP e a prática pedagógica desenvolvida no CETISE, buscando compreender, em que medida as intenções declaradas no documento se concretizam no cotidiano escolar. A análise considera os PPPs de 2017 e 2025, destacando permanências, avanços e contradições, especialmente no que se refere à integração das comunidades camponesas ao projeto pedagógico da escola.

5.3. O PPP em disputa: entre o discurso e a prática

O PPP constitui um espaço em que diferentes discursos se entrelaçam, configurando-se como um ambiente de debate e contestação dentro da escola (Ramos, 2008). Refletir sobre a circulação das políticas curriculares torna-se essencial, pois, segundo a autora, ela possibilita dar maior significado ao PPP e conectá-lo de forma mais efetiva às necessidades e realidades da comunidade escolar.

A comparação entre as versões de 2017 e 2025 revela avanços no plano discursivo, mas também permanências e contradições. Em 2017, destacava-se uma orientação voltada à formação intelectual e cidadã (Bahia, 2017). Já em 2025, observa-se um discurso ampliado em torno do “desenvolvimento integral” (Bahia, 2025), valorizando dimensões sociais, culturais e políticas, em consonância com marcos legais como a LDB nº 9.394/1996 e o Regimento Unificado da Rede Estadual da Bahia (2011). Essa ampliação, entretanto, não se traduz em mudanças estruturais no currículo, permanecendo uma lacuna na efetiva integração dos saberes e modos de vida das comunidades camponesas.

No campo dos valores, a substituição do termo “Deus” (Bahia, 2017) por “Fé e Espiritualidade” (Bahia, 2025), somada à inclusão de princípios como empatia, inclusão e responsabilidade, representa uma atualização simbólica, mas sem

vinculação clara às práticas pedagógicas cotidianas. Conforme aponta Freire (1996), isso evidencia um “discurso desvinculado da práxis”.

Outro aspecto relevante é a ausência de políticas específicas de Educação do Campo, apesar do reconhecimento do aumento de estudantes oriundos dessas comunidades: “Este Colégio está situado na sede do município e atende a estudantes adolescentes, jovens e adultos, provenientes, em sua maioria, da zona rural do município e de cidades circunvizinhas” (Bahia, 2025, p.11). Essa invisibilidade corrobora as críticas de Caldart (2004; 2012), que defende currículos enraizados nos territórios, e reforça a tensão entre um projeto urbano e padronizado e a possibilidade de um projeto contra-hegemônico voltado à valorização das culturas camponesas (Molina, 2008; Carvalho; Ferreira, 2020). Nesse sentido, a ausência de diretrizes alinhadas à Educação do Campo (Brasil, 2010) mantém a escola sob uma lógica predominantemente urbana, dificultando vínculos pedagógicos significativos para essas/esses estudantes.

Além disso, persistem problemas históricos como “indisciplina, baixa proficiência leitora e escrita, defasagem idade-série e evasão na EJA” (Bahia, 2017, p. 6-7; Bahia, 2025, p. 11). Para enfrentá-los, a escola recorre a diferentes iniciativas — projetos interdisciplinares, esportivos, artísticos e culturais da SEC, além de olimpíadas, concursos educativos e atividades diversas —, estratégias que contribuem para o engajamento estudantil, mas que, como alertam Ferreira, Muenchen e Auler (2019), tendem a assumir caráter fragmentado, sem enfrentar as causas estruturais desses desafios.

O PPP do colégio para 2025 estabelece metas, incluindo a:

recomposição das aprendizagens nas três séries, a implantação de cursos técnicos do eixo de Tecnologia e Informação, a garantia de eficiência na condução das RPP e o acesso às plataformas PLURALL, Provas SABE, Saeb e ENEM, além da valorização de programas de monitoria e protagonismo estudantil (eleição de lideranças, ouvidoria, participação nos Conselhos de Classe) e a realização de formações para professores, coordenadores e gestores. Como uma escola inclusiva, o desafio é que todos os PEI (Planos Educacionais Individuais) dos estudantes PCD e daqueles que necessitam de adaptação curricular sejam elaborados e implantados já nos primeiros meses de aula (Bahia, 2025, p. 20).

Esse conjunto de intenções, contudo, convive com práticas que nem sempre dialogam com as necessidades reais do território. A ênfase em cursos técnicos voltados ao mercado, por exemplo, sem articulação com as potencialidades locais,

confirma as críticas de Gramsci (1978) sobre a função adaptativa da escola na manutenção da hegemonia. Nesse contraste, o PPP se revela como um campo de disputa: de um lado, práticas alinhadas à lógica de mercado; de outro, a possibilidade de um projeto contra-hegemônico (Carvalho; Ferreira, 2020), capaz de fortalecer a função social da escola (Caldart, 1988) como espaço de formação crítica, acolhimento e transformação social.

O PPP de 2025 amplia o registro histórico da instituição, abordando eventos como a unificação com o Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM) em 2020, a implementação do Novo Ensino Médio e o modelo de tempo integral (Bahia, 2025). Essas mudanças, muitas vezes impostas de forma verticalizada, refletem as tensões entre políticas educacionais estaduais e a autonomia local — um aspecto discutido por Furtado (2005) ao analisar a influência de políticas neoliberais na gestão escolar.

Em síntese, observa-se que o PPP de 2025 amplia o discurso em relação à versão de 2017, incorporando novas dimensões e valores, mas mantendo lacunas estruturais, sobretudo no que se refere à integração das comunidades camponesas. Para evidenciar de forma mais clara esses avanços, permanências e contradições, elaborou-se o **Quadro 1**, que sistematiza os principais elementos comparativos entre os dois documentos.

Quadro 1 – Comparação entre o PPP de 2017 e o PPP de 2025 do CETISE

Aspecto Institucional	PPP 2017	PPP 2025	Avanços	Permanências	Contradições / Lacunas
Visão	Formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.	Mantém a formação crítica, ampliando para “humanizado”, “inclusivo” e “justo”.	Ampliação do escopo e linguagem inclusiva.	Compromisso com formação crítica permanece.	Ausência de estratégias concretas para integrar saberes do campo.
Missão	Ênfase na formação intelectual.	Desenvolvimento integral (social, cultural, político e profissional).	Valorização de múltiplas dimensões da formação.	Foco na/no estudante como sujeito histórico.	Discurso integral sem mudanças estruturais no currículo.
Valores	Inclui “Deus” como valor.	Substituição por “Fé e Espiritualidade” e inclusão de empatia, inclusão e responsabilidade.	Maior respeito à diversidade religiosa.	Reconhecimento da importância de valores éticos.	Falta de vinculação desses valores às práticas pedagógicas.
Comunidades camponesas	Não há menção.	Reconhece aumento de estudantes do campo.	Inclusão da referência à origem das/dos estudantes.	Invisibilidade nas propostas curriculares.	Falta de ações e políticas específicas de Educação do Campo.

Problemas identificados	Indisciplina, defasagem idade-série, baixa proficiência e evasão na EJA.	Mesmos problemas.	Ampliação de estratégias (esportes, olimpíadas, concursos).	Persistência dos problemas estruturais.	Ações pontuais não enfrentam causas estruturais.
Ações pedagógicas	Projetos interdisciplinares, artísticos e culturais da SEC-BA.	Inclui esportes, olimpíadas e concursos educativos.	Diversificação das atividades.	Oferta de projetos culturais permanece.	Atividades competitivas podem deslocar foco de questões enraizadas.
Histórico institucional	Breve.	Ampliação da memória institucional, incluindo unificação com CELEM e Novo Ensino Médio.	Mais completo.	Reconhecimento comunitário da escola.	Forma verticalizada.
Currículo técnico	Oferta limitada.	Expansão de cursos técnicos alinhados ao mercado.	Ampliação da formação técnica.	Formação técnica permanece como parte do PPP.	Pouca articulação com potencialidades do território.

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos PPPs do CETISE (2017; 2025).

A leitura do quadro evidencia que, embora o PPP de 2025 apresente avanços na formulação discursiva, ampliando valores e incluindo novas estratégias pedagógicas, persistem problemas estruturais e lacunas históricas, especialmente no que se refere à integração das comunidades campesinas ao projeto pedagógico.

As permanências revelam tanto a solidez de princípios institucionais quanto a dificuldade de transformar intenções em ações efetivas. Já as contradições reforçam o entendimento de que o PPP se configura como um espaço de disputa, no qual coexistem projetos educativos alinhados à lógica de mercado e perspectivas que buscam fortalecer a função social e emancipadora da escola.

6. DO COTIDIANO SOCIAL AO CONHECIMENTO ESCOLAR: O INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Na perspectiva de Ágnes Heller, o cotidiano não deve ser entendido como algo trivial ou secundário, mas como o espaço fundamental em que se manifestam as práticas, experiências e relações sociais das pessoas. Heller (2016) destaca que a vida cotidiana é o ponto de encontro entre o indivíduo e a história, permitindo compreender como os processos históricos, as estruturas sociais e as práticas culturais moldam e são moldados pelas experiências diárias.

O cotidiano representa a interação constante entre ação individual e coletiva, história e sociedade, sendo o cenário em que se constroem saberes, valores e identidades. No contexto educacional, considerar o cotidiano significa valorizar as experiências e vivências das/dos estudantes, especialmente quando provenientes do campo, como forma de conectar o conhecimento escolar às práticas sociais e territoriais que constituem sua realidade.

O Inventário da Realidade, ao ser estruturado como instrumento pedagógico no ensino de Geografia, busca mapear e compreender essas dimensões do cotidiano social, transformando experiências e percepções das/dos estudantes em elementos significativos de aprendizagem e construção do conhecimento escolar. Nesta pesquisa, ele é compreendido como uma proposta metodológica fundamentada em uma concepção crítica de educação, que reconhece o conhecimento como construção histórica, social e situada. Inspirado em Freire (1987) e Ferreira (2015), parte-se da premissa de que a educação deve mediar os saberes escolares e a realidade concreta das/dos estudantes, promovendo a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos e formando sujeitos conscientes, autônomos e capazes de transformar a sociedade.

Freire (1987) defende uma educação dialógica, que parte da realidade vivida e valoriza os saberes populares como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Ferreira (2015) enfatiza que o trabalho coletivo é condição elementar no movimento dialético entre trabalho, formação e construção de conhecimento sobre a realidade, reforçando a importância da cooperação e da ação compartilhada no processo educativo.

O Inventário dialoga também com as pedagogias críticas e populares, ao priorizar a investigação coletiva e a valorização das vivências e saberes dos sujeitos do campo. Essa concepção se insere na luta contra as contradições do sistema capitalista, conforme apontam Molina e Sá (2012), ao reconhecer o direito ao conhecimento e à escolarização como pilares fundamentais para a emancipação dos povos do campo.

Mais que uma coleta de dados, o Inventário representa uma decisão pedagógica que parte da realidade vivida para construir coletivamente os saberes escolares. Sua elaboração baseou-se em conteúdos da Geografia, enfocando as dimensões históricas, culturais, ambientais, sociais e econômicas do cotidiano das comunidades camponesas. Trata-se de uma prática dialógica, conforme proposta por Freire (1987), caracterizada pela interação entre educadoras/es e estudantes, mediada pelo diálogo e pela reflexão crítica, permitindo que as ações pedagógicas sejam construídas de maneira compartilhada e comprometida com a experiência dos sujeitos.

Nesse contexto, o Inventário da Realidade configurou-se como um potente recurso didático para o ensino de conceitos fundamentais da Geografia — como território, espaço, lugar e paisagem. Ao partir da vivência concreta dos sujeitos, o Inventário possibilita que tais conceitos deixem de ser abordados de forma abstrata e passem a ser compreendidos a partir da realidade experienciada. Conforme destaca Cavalcanti (2008), o ensino de Geografia deve partir da realidade local para promover uma compreensão crítica da realidade, permitindo que as/os estudantes entendam como o espaço é produzido e apropriado pelas relações sociais.

Para Santos (1996), o espaço é uma totalidade construída por ações e usos múltiplos; já o conceito de território, segundo Haesbaert (2004), articula poder, identidade e pertencimento. Assim, o Inventário promove uma educação geográfica crítica aos processos que moldam a vida nos territórios do campo.

A Geografia assumiu papel central ao promover uma interpretação crítica do espaço a partir das vivências dos sujeitos, evidenciando o território como construção social (Santos, 1996). Nas oficinas realizadas, buscou-se integrar o conhecimento científico aos saberes populares, promovendo protagonismo estudantil e fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade.

Durante as atividades investigativas, as/os estudantes identificaram transformações socioespaciais e analisaram interesses econômicos e políticos

envolvidos, aproximando-se da concepção de Harvey (2001), que vê o espaço como resultado de disputas e relações de poder entre grupos sociais.

A oficina **“Vozes Campesinas: Memórias e Experiências”** iniciou com a leitura de um poema de Manoel de Barros (2010), despertando um olhar reflexivo sobre o cotidiano e valorizando pequenos gestos, saberes tradicionais e histórias de vida presentes nas comunidades. Essa sensibilização ampliou o entendimento dos territórios.

Como afirma Santos (2003, p.39), “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações”, lugar da existência, experiência e vivência humana. A sensibilidade estimulada foi essencial para a compreensão crítica do espaço geográfico, expressão de práticas sociais e relações de poder. O espaço não deve ser analisado de forma isolada, mas como um todo integrado, o quadro no qual a história se desenrola.

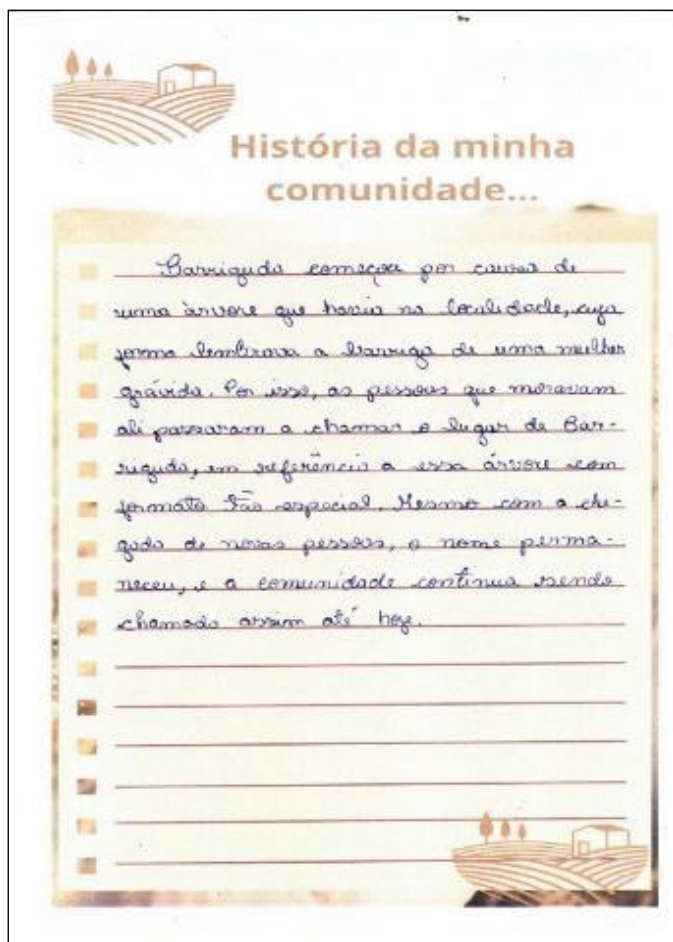
Perguntas problematizadoras como **“O que é memória?”**, **“Como preservar as histórias da comunidade?”** e **“De que forma a memória fortalece a identidade local?”** estimularam o diálogo e a reflexão, culminando na construção coletiva de saberes e no fortalecimento da investigação conjunta entre estudantes e moradoras e moradores.

Ao relacionar memória e identidade, as/os estudantes compreenderam o espaço como produto de práticas sociais e disputas de poder, onde coexistem desigualdades e potencialidades. Lefebvre (1974) e Santos (1996) reforçam que o espaço é uma dimensão essencial da reprodução das relações sociais, marcada por interesses econômicos e políticos.

Dando continuidade ao processo formativo, as/os estudantes relataram, por meio de textos autorais, a história de suas comunidades a partir de suas vivências e percepções, em diálogo com moradores e moradoras da localidade. As narrativas foram construídas com base na articulação entre suas experiências cotidianas e as memórias compartilhadas pelas gerações mais velhas, valorizando os saberes locais e a construção coletiva do conhecimento. Esse processo se alinha à perspectiva freiriana, que defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e priorizar a escuta das vozes populares (Freire, 1987). Além disso, como aponta Demo (1996), a problematização da realidade e a participação das/dos estudantes na produção do conhecimento fortalecem o protagonismo juvenil e promovem uma apropriação crítica dos conteúdos escolares.

A seguir, apresenta-se na **Figura 4** a narrativa construída sobre a comunidade da Barriguda.

Figura 4: História da comunidade da Barriguda



Fonte: Acervo da autora.

No contexto das atividades do Inventário da Realidade, estudantes e moradoras/es colaboraram na produção de uma narrativa que resgata a origem simbólica do nome da localidade. O relato revelou que o nome “Barriguda” tem relação direta com uma árvore cuja forma lembrava uma barriga de grávida. Esse elemento natural e simbólico tornou-se um marco identitário para os habitantes, configurando-se como referência geográfica, afetiva e cultural.

Essa construção demonstra como as comunidades do campo constroem suas identidades a partir da relação com a natureza, atribuindo significados a elementos da paisagem que vão além de sua materialidade física. Como destaca Santos (2003), o espaço é produto das relações entre sociedade, natureza e cultura, sendo historicamente produzido por sujeitos concretos. Nesse sentido, a árvore que inspirou

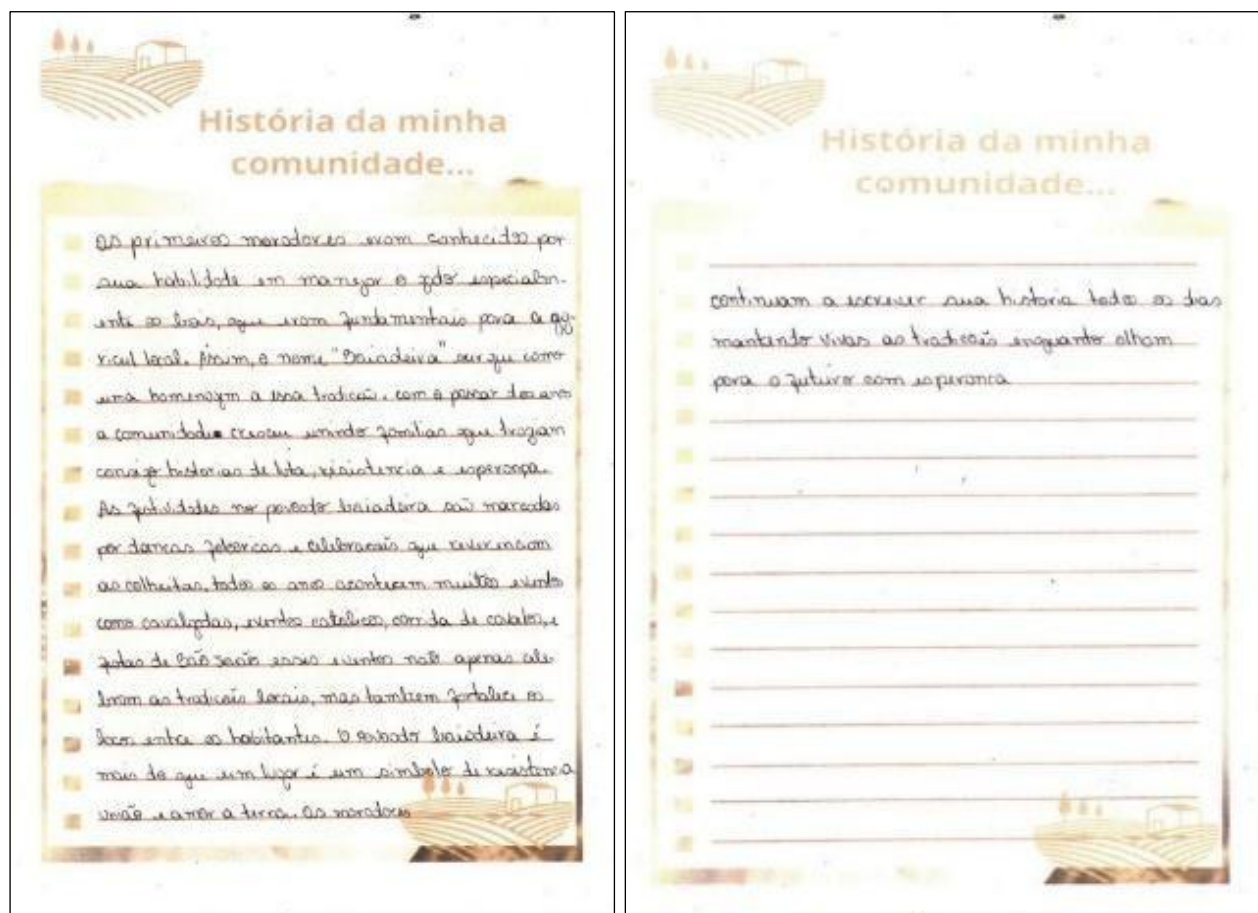
o nome da comunidade não é apenas um objeto natural, mas um símbolo de pertencimento e memória coletiva.

A escolha e a permanência do nome “Barriguda” ao longo do tempo expressam um processo de toponímia popular que, segundo Lefebvre (1974), representa uma forma de apropriação simbólica do espaço. O nome se torna elo entre gerações, articulando passado e presente na construção de um território vivido, carregado de afetos e significados.

Como ressalta Callai (2005), ensinar Geografia exige partir da realidade concreta das/dos estudantes, ajudando-os a compreender o espaço como uma construção social. A narrativa da Barriguda, nesse contexto, transformou-se em conteúdo significativo, produzido coletivamente, com potencial formativo e emancipador, ao evidenciar como a memória e a identidade territorial podem ser trabalhadas na escola como parte de uma educação comprometida com os sujeitos do campo.

De modo semelhante, a experiência na comunidade da Boiadeira, mostrada na **Figura 5**, reforça como o Inventário da Realidade, enquanto instrumento metodológico, permite explorar os múltiplos sentidos atribuídos ao território pelos sujeitos que o habitam. A vivência das/dos estudantes ao longo das atividades revelou que, ao mobilizar elementos da memória coletiva e da cultura local, é possível promover uma leitura ampliada do espaço, que integra dimensões afetivas, simbólicas e sociais — como ilustra a figura abaixo, que retrata a história da comunidade.

Figura 5: História da comunidade da Boiadeira



Fonte: Acervo da autora.

A produção textual construída em grupo expressa uma compreensão do território como espaço vivido (Lefebvre, 1974), marcado por relações sociais, afetos e práticas culturais. A escolha da temática do gado como elemento central da narrativa evidencia como o Inventário permitiu às/aos estudantes mobilizarem saberes tradicionais e reconhecerem os elementos simbólicos que estruturam a identidade local.

A escrita da história da comunidade, a partir do Inventário da Realidade, favoreceu o desenvolvimento de competências discursivas e investigativas, ao mesmo tempo em que fortaleceu os vínculos identitários dos sujeitos com seu território. Mais do que um exercício de rememoração, essa atividade constituiu um ato pedagógico e político de valorização das lutas e dos modos de vida camponeses, reafirmando o território como espaço de resistência, solidariedade e pertencimento (Tuan, 1983; Caldart, 2004).

A inserção de manifestações culturais — como festividades, cavalgadas e eventos religiosos — evidenciou a dimensão simbólica da vida comunitária, mostrando como esses rituais sociais atuam como mecanismos de coesão social (Geertz, 1973) e como expressões de um projeto de vida coletiva. Esses elementos, sistematizados pelas/os estudantes, revelam que o Inventário ultrapassa a mera coleta de dados, configurando-se como um processo de investigação coletiva, valorização e ressignificação da realidade.

Além disso, a análise da narrativa construída permitiu observar como o processo educativo foi mediado por práticas pedagógicas, que promoveram a formação crítica e o protagonismo dos sujeitos. As atividades realizadas contribuíram para o fortalecimento da identidade camponesa e para a ressignificação da escola como espaço de produção de conhecimento enraizado nas experiências do território (Freire, 1996).

Ao articular os conteúdos escolares às experiências do território, o Inventário favoreceu uma leitura integrada da paisagem — não apenas como cenário, mas como expressão das relações sociais, culturais e econômicas que moldam os espaços vividos. Cavalcanti (2008) salienta que o conceito de paisagem deve ser trabalhado como síntese perceptível das transformações espaciais, revelando as marcas da ação humana sobre o meio. Nesse processo, as/os estudantes compreendem que o lugar onde vivem — conforme Tuan (1983b) — é carregado de significados e afetos, sendo o ponto de partida para a construção do pertencimento e da identidade.

O território, por sua vez, como afirma Haesbaert (2004), é resultado da apropriação e controle do espaço por sujeitos sociais, articulando dimensões políticas, simbólicas e materiais. Com isso, o Inventário permitiu que as/os estudantes desenvolvessem uma compreensão da espacialidade, articulando o visível e o invisível, o vivido e o representado, numa perspectiva crítica e formativa.

Portanto, a experiência na comunidade da Boiadeira evidencia o potencial do Inventário da Realidade como instrumento potente na Educação do Campo, integrando conteúdos escolares a vivências locais e promovendo o reconhecimento das múltiplas dimensões do espaço — física, simbólica, histórica e afetiva — como constituintes do processo formativo.

Ademais, a metodologia adotada nas oficinas favoreceu a integração entre saberes escolares e conhecimentos locais. Freire (1987) defende que a educação deve dialogar com o saber popular, promovendo uma prática pedagógica crítica e

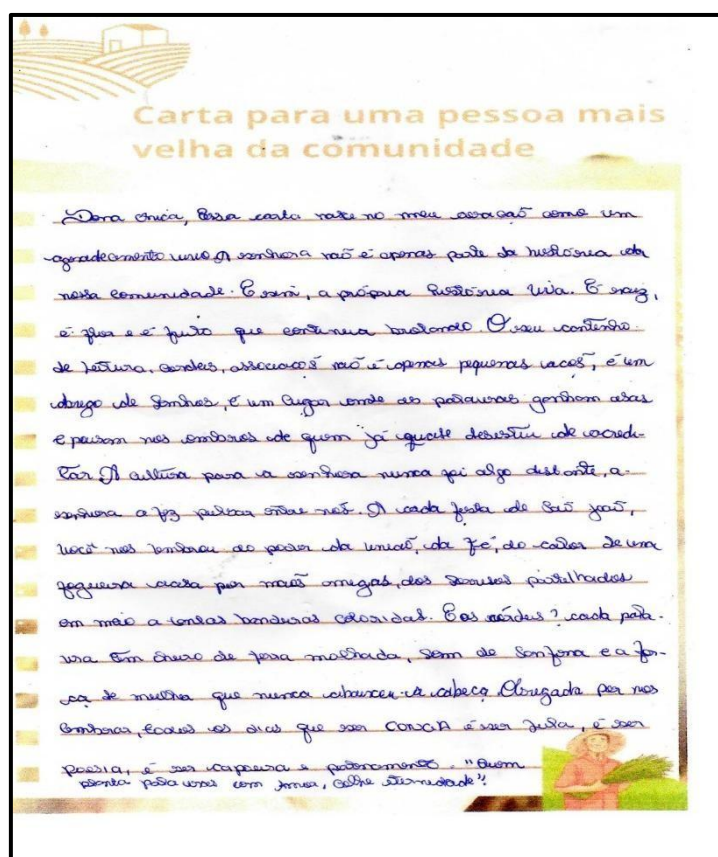
libertadora. Ao escreverem sobre suas comunidades a partir dos relatos das/dos moradoras/es, as/os estudantes assumiram o papel de sujeitos do conhecimento, desenvolvendo competências de pesquisa, investigação coletiva e análise, conforme propõe Demo (1996). Nesse processo, a Geografia cumpriu seu papel formativo ao possibilitar a compreensão crítica do território e a articulação entre conteúdos escolares e experiências vividas.

Entre os momentos mais significativos desse percurso, destacou-se a produção de duas cartas: uma dedicada a uma figura mais velha da comunidade — em reconhecimento à sua importância para a memória coletiva — e outra intitulada “Carta para o Presente”, na qual as/os estudantes refletiram sobre os desafios contemporâneos vivenciados no território. Essas produções textuais foram desenvolvidas em atividades extraclasse, em diálogo estreito com moradoras e moradores das comunidades, num processo marcado pela investigação coletiva, pelo intercâmbio de saberes e pela construção compartilhada da memória e da reflexão crítica.

O procedimento metodológico adotado se justificou pelo seu potencial de aproximar o ensino da realidade vivida e de estimular a expressão pessoal e coletiva das/dos estudantes. Carvalho (2021, p. 79) compreende a carta pedagógica como um gênero textual “concreto, empírico, estabilizado, histórico e socialmente situado, com vistas à realização e de natureza sociocomunicativa”. Ao utilizá-la, buscou-se orientar as/os estudantes na construção de sentidos, promovendo reflexão crítica, protagonismo estudantil e valorização dos saberes locais.

Dessa forma, o gênero textual integrou-se ao Inventário da Realidade como instrumento de mediação entre o cotidiano vivido e o conhecimento escolar. A carta dedicada à figura simbólica da comunidade Conga, **figura 6**, exemplifica o potencial formativo do Inventário, ao permitir que as/os estudantes transformem suas experiências e percepções em aprendizagens significativas, articulando saberes cotidianos e locais com conceitos geográficos, históricos e culturais. Além disso, a construção da carta estimulou o protagonismo estudantil, o pensamento crítico, o trabalho coletivo e a reflexão sobre as práticas sociais e culturais da comunidade, consolidando o Inventário como um instrumento metodológico que articula teoria e prática.

Figura 6: Carta à moradora da Conga



Fonte: Acervo da autora.

Ao valorizar a força, resistência e protagonismo das mulheres no fortalecimento da cultura local, o texto revelou uma apropriação crítica dos conteúdos formativos presentes nas atividades, como memória, identidade, cultura popular e luta social.

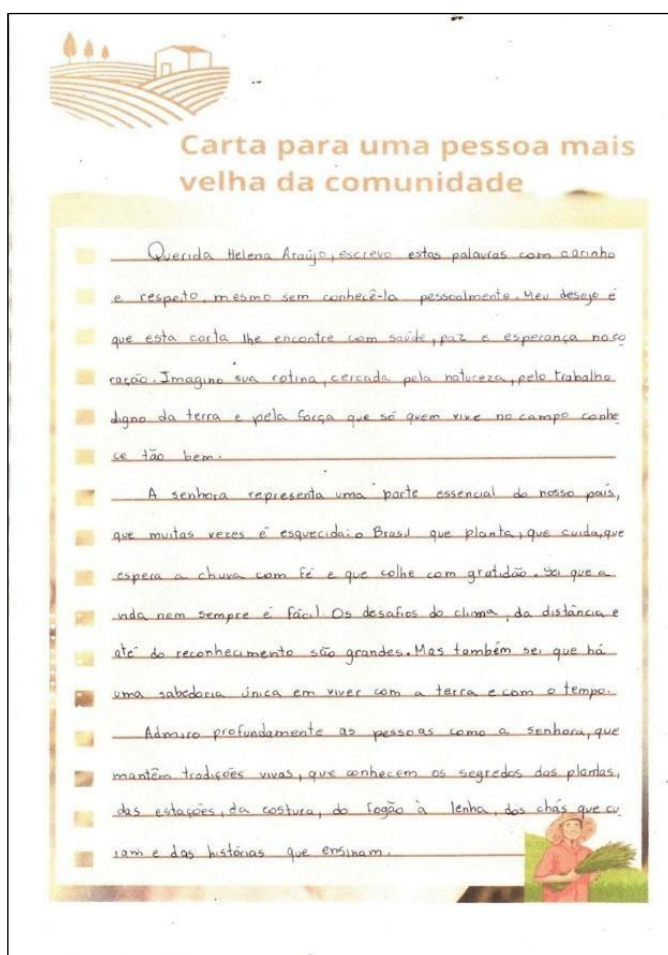
O espaço do “cantinho de leitura”, destacado na carta, representou mais do que um local físico; simbolizou a importância da educação como ato político e de resistência, alinhado à perspectiva de Freire (1987) sobre a educação como prática libertadora ancorada nos saberes populares. A função dessa personagem como educadora popular e sua participação nas festas tradicionais reforçou o vínculo entre cultura, território e educação, evidenciando a construção coletiva da identidade comunitária, conforme apontam Geertz (1973) e Tuan (1983).

Além disso, as homenagens a diversas pessoas da comunidade reforçaram a compreensão da dimensão coletiva e solidária que sustenta os processos de resistência e continuidade cultural nas comunidades do campo, dialogando com as reflexões de Molina e Sá (2012) sobre o papel do engajamento individual e coletivo no desenvolvimento territorial.

Dessa forma, a escrita das cartas foi além do simples relato: constituiu-se em um recurso pedagógico que fortaleceu a memória, a identidade e os vínculos comunitários. Essa produção textual evidencia que o Inventário da Realidade pode contribuir para a formação crítica, ética e cultural dos sujeitos do campo, ao incentivar a investigação coletiva, o protagonismo estudantil e a valorização dos saberes locais, conforme defendem autoras/es da Educação do Campo (Molina, 2014; Freire, 1987) e da pedagogia crítica.

Nesse contexto, a **Figura 7** apresenta uma carta escrita por uma/um estudante, endereçada a uma moradora da comunidade da Várzea da Casa.

Figura 7: Carta à moradora da Várzea da Casa



Fonte: Acervo da autora.

Trata-se de um exemplo respeitoso de valorização da memória viva e da sabedoria tradicional presente nas comunidades do campo. O texto expressa reconhecimento e admiração por uma figura que representa, simbolicamente, a força,

a resistência e a dignidade das mulheres que vivem e trabalham em territórios campestres, mantendo vivas práticas, saberes e tradições.

Essa valorização das vozes históricas e das experiências das mulheres do campo conecta-se ao pensamento de Kilomba (2019), que afirma que o colonialismo não é apenas um fato do passado, mas uma condição presente que continua a moldar as relações de poder, a construção das identidades e as vivências cotidianas. A autora nos convida a questionar as narrativas oficiais e refletir sobre quem tem o poder de contar a História — e quais histórias são valorizadas ou silenciadas. Assim, a carta torna-se um gesto de resistência e reinterpretação, ao dar voz à memória e ao saber tradicional, muitas vezes excluídos das versões hegemônicas da história.

Mesmo sem ter convivido diretamente com a destinatária, a/o estudante construiu uma narrativa afetiva que revelou empatia e respeito pelas experiências de vida no campo. Ao descrever a rotina da personagem como marcada “pela natureza, pelo trabalho digno da terra e pela força que só quem vive no campo conhece tão bem”, a carta revelou uma percepção clara da complexidade e da nobreza do modo de vida camponês. A referência ao “Brasil que planta, que cuida, que espera a chuva com fé e que colhe com gratidão” evidenciou tanto uma crítica à invisibilização dos sujeitos do campo nas narrativas dominantes quanto uma afirmação de sua relevância histórica e social — tal como defendeu Molina (2008), ao enfatizar que a Educação do Campo deve partir da realidade concreta dos sujeitos que vivem e trabalham na terra.

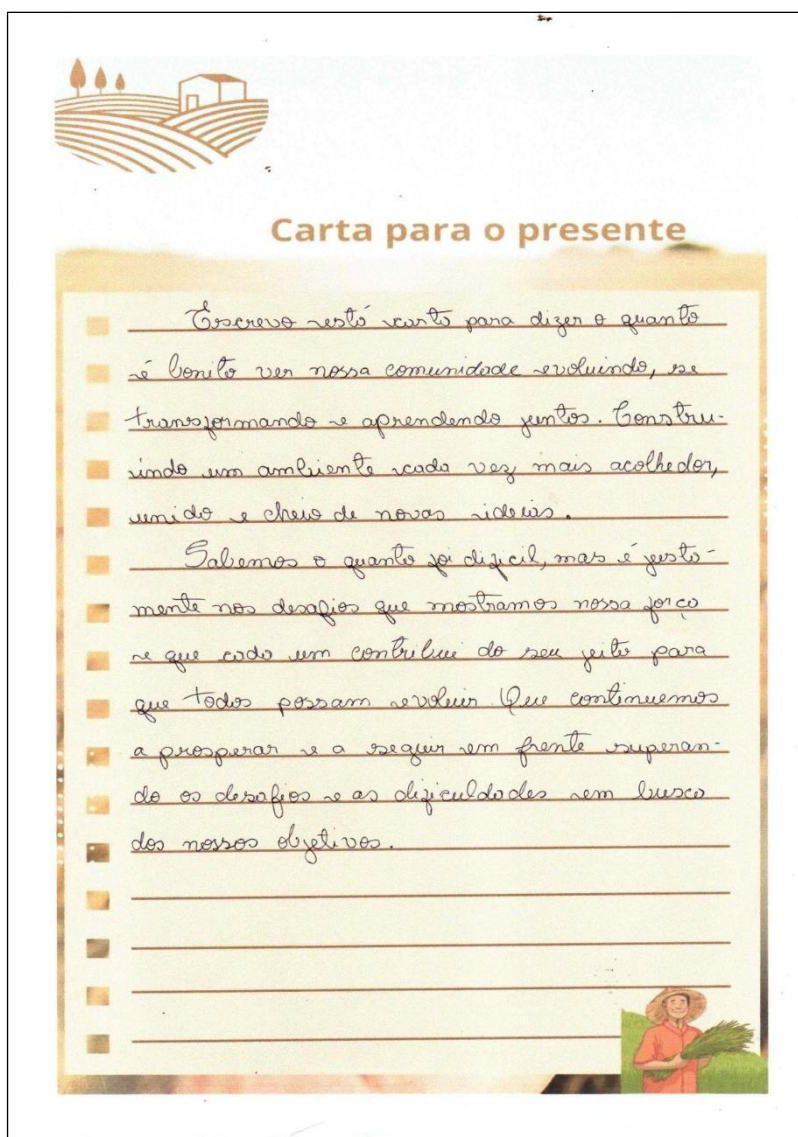
Além disso, a carta reconheceu os saberes populares — como os “segredos das plantas”, “dos chás que curam” e das “histórias que ensinam” — como expressões legítimas de conhecimento, frequentemente desvalorizadas pelos saberes científicos hegemônicos. Essa valorização dialoga diretamente com os princípios da Educação do Campo, ao afirmar que o conhecimento produzido nas práticas cotidianas, nas narrativas orais e na relação com o território tem valor formativo e cultural (Caldart, 2004).

A linguagem é poética, acolhedora e carregada de afeto. A escolha de expressões como “sabedoria única”, “admiração profunda” e “vida com valor” demonstra o cuidado na escrita e o desejo genuíno de reconhecer a importância de uma figura anônima que, mesmo fora dos holofotes, contribuiu de forma significativa para a história e a cultura da comunidade.

A escrita, portanto, torna-se um exercício de escuta e reconhecimento, como propõe Freire (1996), ao defender uma pedagogia baseada no diálogo, no respeito e na valorização do outro como sujeito de saber.

Nesse mesmo movimento de valorização dos saberes locais e da investigação coletiva, a carta escrita por estudantes da comunidade do Dique, produzida no contexto da atividade “Carta para o Presente”, **figura 8** exemplificou o potencial do Inventário da Realidade como instrumento metodológico que articula saberes escolares e saberes do território.

Figura 8: Carta para a comunidade do Dique



Fonte: Acervo da autora.

Ao expressar expectativas e desejos sobre o cuidado e a preservação do território, as/os estudantes evidenciaram uma apropriação crítica dos conteúdos ligados à sustentabilidade ambiental, valorização cultural e organização comunitária — temas centrais para o ensino da Geografia e da Educação do Campo. Compreender o território sob a ótica da totalidade, conforme Zago (2021, p. 111), significa apreender as partes constituintes do real como unidade: “parte-se do observável rumo à essência, o que torna possível compreender o ser social como totalidade que se relaciona intimamente à vida material e concreta dos seres humanos”. Nesse sentido, as instituições escolares estão imersas nas mesmas contradições que atravessam o campo e a sociedade capitalista, de modo que a crise ambiental não pode ser vista isoladamente, mas como expressão de uma crise estrutural do capital (Mészáros, 2008), que subordina a natureza e o trabalho humano à lógica da acumulação.

A compreensão do território como totalidade permite revelar conteúdos que podem compor o currículo escolar, ampliando o conhecimento sobre o espaço vivido e suas múltiplas dimensões. Ao perceber o território não apenas como espaço físico, mas como lugar carregado de histórias, identidades e responsabilidades compartilhadas, as/os estudantes mobilizam saberes que aproximam a escola da realidade concreta das comunidades. Essa articulação entre experiência cotidiana e conhecimento escolar configura uma forma de práxis, na qual ação e reflexão se entrelaçam, permitindo que o aprendizado se transforme em instrumento de compreensão e intervenção na realidade (Ferreira, 2015).

Essa perspectiva está alinhada aos estudos de Lefebvre (1974) e Tuan (1977), que definem o território como espaço vivido e sentido, ressaltando a importância de seu cuidado coletivo. Incorporar esses conteúdos ao currículo possibilita que a Geografia e a Educação do Campo incentivem a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre e intervir na realidade que os cerca, articulando saberes locais e científicos, e promovendo práticas comprometidas com a transformação social, a valorização da cultura camponesa e o uso sustentável dos bens comuns.

Ao redigir mensagens para sua comunidade, as/os estudantes atuaram como sujeitos protagonistas da transformação social, conforme defendem Freire (1987) e Molina (2008). Dessa forma, o Inventário da Realidade transcende sua função informativa, configurando-se como instrumento de formação política, cultural e ambiental, que estimula o compromisso ético e a responsabilidade dos sujeitos em

relação ao seu espaço de vida, consolidando a articulação entre teoria, experiência e ação transformadora.

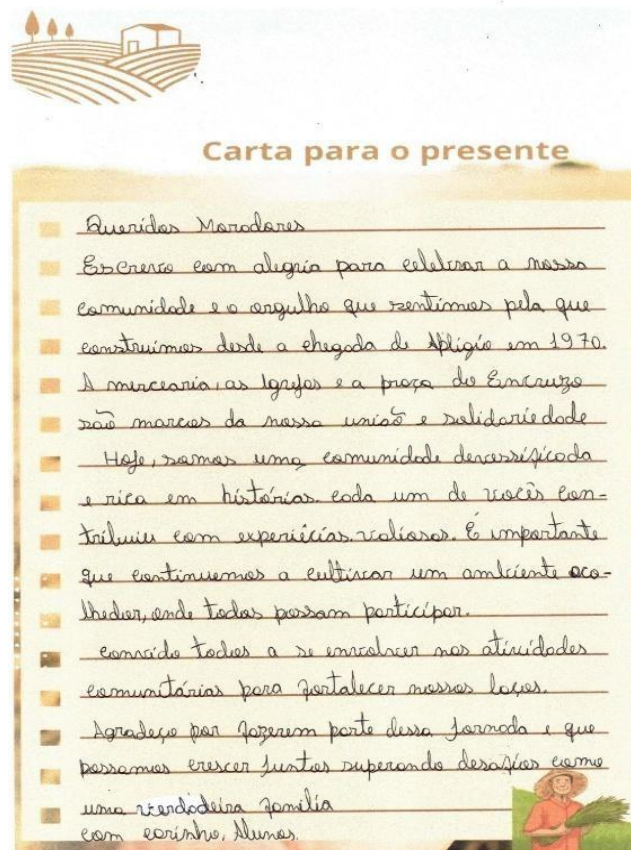
Essa perspectiva dialoga diretamente com o que afirma Caldart (2004), ao defender que as Escolas do Campo possuem uma intencionalidade educativa explícita, voltada ao trabalho pedagógico com valores, atitudes, consciência organizativa, hábitos de trabalho, habilidades técnicas e postura de militância social. Para a autora, a formalização desses objetivos é fundamental justamente porque a Educação do Campo se constrói em contraponto à formação predominante na sociedade capitalista, marcada por traços como o individualismo, o consumismo, o imediatismo e a superficialidade das relações sociais e do conhecimento. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica assume papel estratégico na disputa de projetos formativos e societários.

Assim, ao promover o reconhecimento das memórias, experiências e saberes comunitários, bem como a valorização das figuras populares e de suas contribuições para o bem comum, o Inventário da Realidade se afirma como uma prática pedagógica coerente com os princípios da Educação do Campo. Tal prática contribui para a formação de sujeitos históricos, críticos e coletivamente engajados, capazes de compreender sua realidade, fortalecer os vínculos com seus territórios e atuar de forma consciente na transformação social.

A carta do Dique evidenciou a dimensão participativa e propositiva do processo pedagógico, mostrando que o Inventário não apenas recupera saberes locais, mas também potencializa a construção de futuros coletivos sustentáveis e justos, reafirmando a escola como espaço de produção de conhecimento situado e emancipatório.

Na mesma perspectiva de engajamento comunitário e construção coletiva, a carta elaborada pelas/os estudantes do Encruzo, **figura 9**, exemplificou o potencial formativo do Inventário da Realidade, que vai além da simples coleta de informações para se configurar como um instrumento pedagógico de valorização da memória, identidade e participação comunitária.

Figura 9: Carta para a comunidade do Encruzo



Fonte: Acervo da autora.

A carta expressa uma valorização das raízes históricas da comunidade, resgatando figuras simbólicas relacionadas à sua fundação. Esse resgate da memória local atua como conteúdo fundamental para a construção da identidade territorial, alinhado com os conceitos de Halbwachs (1990) e Nora (2012), que ressaltam a memória coletiva como alicerce do pertencimento social.

No plano dos conteúdos formativos, o Inventário da Realidade permite articular saberes escolares e saberes do território, especialmente na compreensão do espaço não apenas como elemento físico, mas como espaço vivido e socialmente construído, conforme Lefebvre (1974). A menção aos marcos físicos da comunidade — mercearia, igrejas e praça — evidenciou o aprendizado sobre a dimensão simbólica e afetiva do território, reconhecendo esses locais como pontos de união e convivência social.

Além disso, a carta revelou a apropriação crítica das/dos estudantes sobre a diversidade e a dinâmica social local, ao convocar a participação coletiva nas atividades comunitárias. Essa atitude está diretamente ligada aos princípios da pedagogia crítica de Freire (1987), que valoriza o protagonismo e a participação como motores da transformação social.

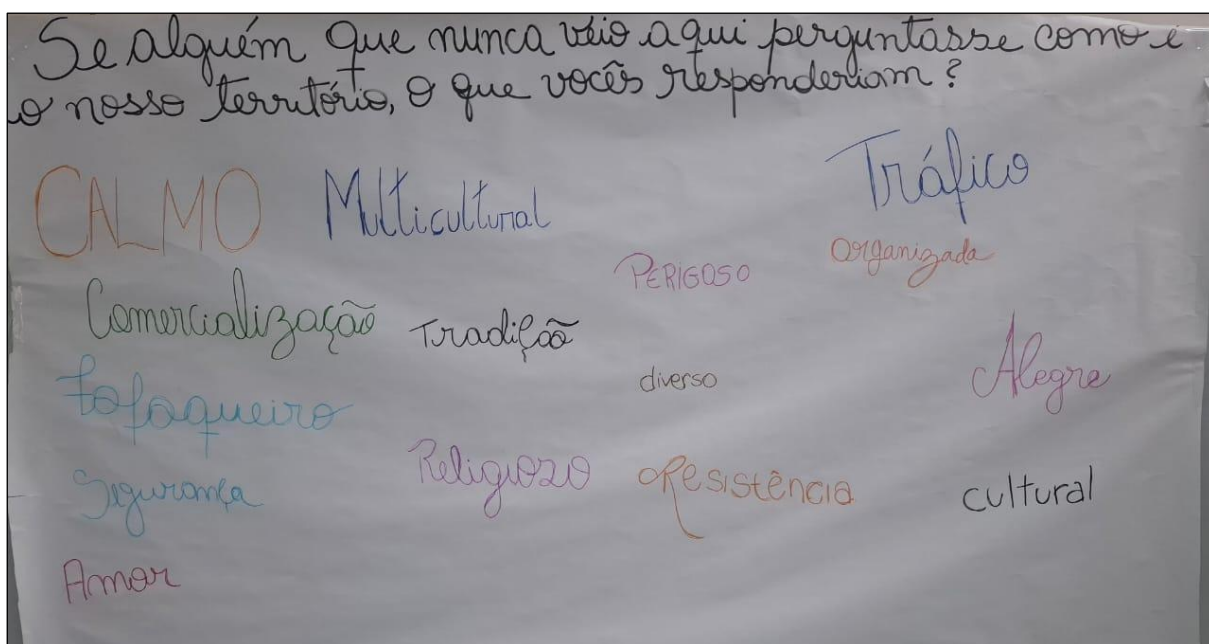
Por fim, o tom afetivo e familiar adotado na carta reforçou o desenvolvimento de uma cartografia subjetiva e social do território, evidenciando a importância das relações humanas para a coesão comunitária, conforme enfatizado por Tuan (1983). Assim, a carta traduziu conteúdos formativos que contemplam dimensões históricas, culturais, sociais e políticas, reafirmando o Inventário da Realidade como um instrumento para a formação crítica, ética e cultural dos sujeitos do campo.

Na sequência do processo formativo, a oficina **“Olhares Camponeses: Recursos e Desafios do Nosso Território”** representou um novo passo na investigação e na construção coletiva de percepções sobre o espaço vivido. A partir da pergunta disparadora — **“Se alguém que nunca veio aqui perguntasse como é o nosso território, o que vocês responderiam?”** — Foi possível acessar percepções que evidenciaram tanto os vínculos afetivos quanto as contradições presentes no cotidiano.

O Inventário da Realidade, nesse contexto, começou a cumprir seu papel como instrumento investigativo e formativo, permitindo que os sujeitos nomeassem seus espaços e elaborassem significados sobre o lugar vivido. As respostas coletivas, registradas em papel metro, conforme mostra a **Figura 10**, evidenciaram uma diversidade de olhares que vão desde a valorização da segurança, da cultura e da religiosidade, até o reconhecimento das tensões sociais, como a presença do tráfico e da informalidade nas relações.

Nesse sentido, o Inventário revela uma potencialidade formativa original, pois não apenas coleta informações, mas também promove a ação do sujeito ao facilitar o acesso e a análise crítica dos dados. Assim, articula investigação, reflexão e aprendizagem, consolidando-se como instrumento que conecta a experiência cotidiana à compreensão crítica do território.

Figura 10: “Como é o nosso território?”: múltiplas vozes e olhares



Fonte: Acervo da autora.

Essa contradição do território, que articula afeto e conflito, confirma o entendimento de Haesbaert (2004) de que o território é um espaço de disputas simbólicas e materiais, onde coexistem múltiplas camadas de sentido. Ao mesmo tempo, as palavras expressas — como “tradição”, “resistência” e “alegria” — indicam que a leitura do espaço não se limita à denúncia, mas também aponta caminhos de valorização da vida camponesa e de fortalecimento da identidade coletiva.

Essa diversidade de palavras evidencia a riqueza simbólica do território e revela que ele é compreendido pelas/os estudantes de forma complexa e multifacetada: um espaço de convivência entre o tradicional e o moderno, entre conflitos sociais e resistência cultural, entre desafios e afetos. Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, essas percepções podem ser analisadas em diferentes níveis. A aparência do território se manifesta nos elementos observáveis do cotidiano — como a religiosidade, a segurança ou as tensões sociais. No entanto, como destaca Ferreira (2015, p. 49):

tais processos não são simples como a aparência indica; pelo contrário, estão imersos em contextos complexos, dialéticos e contraditórios, determinados e determinantes das condições históricas do momento e, por isso mesmo, estão sempre à mercê da correlação de forças exercidas e articuladas social

e historicamente, de acordo com o contexto político e socioeconômico em que se apoiam.

A essência, por sua vez, conforme Kosik (1976, p. 12), refere-se ao que se oculta por trás das manifestações: “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. Ao analisar o território, torna-se possível articular observação, reflexão e compreensão crítica, percebendo que os elementos visíveis do espaço vivido são expressão de relações mais complexas — econômicas, sociais, culturais e ambientais — que se entrelaçam no cotidiano das comunidades. Essa articulação fortalece a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir na realidade, conectando experiência prática e saber teórico em um processo de práxis emancipatória.

A etapa seguinte da oficina consistiu na organização das/dos estudantes em grupos das comunidades inventariadas, com o objetivo de desenhar mapas a partir de suas vivências. Essa prática cartográfica, baseada nas experiências afetivas dos sujeitos, permitiu destacar os elementos mais significativos do território, como igrejas, comércios, estradas, casas de figuras simbólicas, áreas de lazer e práticas religiosas. Trata-se de uma cartografia que, conforme Silva (2022), emerge da ação social e da leitura ética dos espaços vividos, revelando uma geografia afetiva e política, construída com o corpo, a memória e a coletividade.

Ao mobilizarem esse saber geográfico vivencial, as/os estudantes foram capazes de transformar suas vivências em representação gráfica e crítica do lugar, reforçando o papel da cartografia social como ferramenta pedagógica e investigativa. Como destaca Carlos (2007), o território não é apenas suporte material, mas espaço relacional, afetivo e simbólico, constantemente (re)significado pelos sujeitos que o habitam.

Os mapas mentais, elaborados durante a oficina, funcionaram como instrumentos para uma releitura crítica da realidade local, articulando-se aos conteúdos da Geografia. Santos (1996) define o espaço como resultado das relações entre sociedade, economia, cultura e meio ambiente, perspectiva reforçada por Lefebvre (1974), que destaca o espaço como produção social e expressão de relações de poder.

Segundo Buzan (2000), mapas mentais facilitam a organização visual das ideias, favorecendo aprendizagem significativa e protagonismo estudantil. Ao

representarem suas comunidades com base em suas percepções, as/os estudantes geraram um conhecimento enraizado em suas realidades. Essa prática dialoga ainda com Freire (1996), ao valorizar saberes locais e incentivar uma educação crítica e emancipadora.

Na atividade, as/os estudantes cartografaram suas comunidades a partir de elementos simbólicos, econômicos, sociais e culturais — como igrejas, praças, campos de futebol e mercados — compondo uma representação que ultrapassa a descrição física do território. Essa prática, alinhada à pedagogia freiriana (Freire, 1987; 1996), parte da realidade concreta, valoriza saberes e promove uma leitura crítica do mundo. Cartografar tornou-se, assim, um exercício de consciência espacial e construção coletiva do conhecimento.

Além disso, essa perspectiva encontra respaldo em Harvey (2001), que destaca o espaço como campo de disputas e negociações, onde se manifestam interesses diversos. A cartografia social revela, portanto, desigualdades, resistências e potências na dinâmica dos territórios do campo.

A seguir, na **Figura 11**, exemplos ilustram como os mapas organizaram visualmente ideias, memórias e sentimentos relacionados à história das comunidades e à construção de suas identidades, servindo de base para outras produções textuais ao longo do processo formativo.

Figura 11 – Representações cartográficas: memórias e identidades no processo formativo



Fonte: Acervo da autora.

A elaboração dos mapas mentais pelas/os estudantes revelou um olhar comprometido com os territórios onde vivem, evidenciando o valor dos espaços sociais, naturais, culturais e econômicos que estruturam suas comunidades. Esses registros cartográficos vão além da dimensão geográfica, traduzindo memórias, vínculos, afetos e lutas que atravessam a vida cotidiana no campo. Essa perspectiva dialoga com a noção de “geografia vivida” proposta por Santos (2003), que entende o espaço não apenas como suporte físico, mas como campo de experiências sociais e simbólicas.

Os mapas mentais permitiram visualizar o espaço vivido em suas múltiplas dimensões — o espaço percebido, vivido e construído por diferentes grupos sociais

(Lefebvre, 1974) — promovendo uma análise que ultrapassa a simples descrição física do território. Ao destacarem locais como mercado, praça, campo de futebol e igreja na comunidade do Areal, evidenciaram como esses espaços articulam dimensões econômicas, sociais, culturais e espirituais, compondo a identidade e a dinâmica comunitária (Tuan, 1983).

Nas reflexões da comunidade do Encruzo, a festa de São João sobressai como celebração da cultura popular e fortalecimento da memória coletiva. Elementos como comércios, mercado, panificadora e a paisagem natural expressam dinamismo econômico e pertencimento territorial. Essas manifestações reafirmam o território como espaço vivido e afetivo, onde vínculos comunitários e identidades culturais se consolidam, ampliando a dimensão subjetiva do espaço, conforme Tuan (1983).

A igreja, presente em diversas comunidades, emerge como espaço de fé e articulação coletiva, corroborando a perspectiva de Brandão (1985), que compreende a cultura popular como campo de resistência simbólica e produção de sentidos comunitários. Ao lado da escola, ambas foram destacadas nos mapas elaborados pelas/os estudantes como referências simbólicas e emocionais, assumindo o papel de territórios de acolhimento, aprendizagem e coesão social. Nessa perspectiva, essas instituições locais se configuram como aquilo que Carvalho e Ferreira (2020) denominam “espaços educativos não formais”, contribuindo de forma significativa para a formação ética e cultural dos sujeitos. Marcadas pelas vivências cotidianas e memórias partilhadas, tornam-se pilares de uma cartografia afetiva que conecta o território à vida em comunidade.

Essa dimensão de territorialidade, afetividade e memória coletiva se manifesta nas experiências vividas pelas comunidades, como exemplifica a comunidade do Mocó, onde marcos como a ponte, o posto satélite de saúde e a escola municipal se destacam. A ponte, em especial, simboliza as conexões entre municípios e a mobilidade dos moradores. Essa cartografia mental evidencia o entrelaçamento entre território, afetividade e organização cotidiana, conforme Carlos (2007), para quem o território é espaço de identidade, memória e prática social, constantemente (re)construído pelos habitantes.

A partir desses mapas mentais e das experiências locais, é possível trabalhar o território como espaço vivido, afetivo e socialmente construído, integrando elementos físicos, culturais, econômicos e simbólicos. Conteúdos como territorialidade, identidade, memória coletiva, disputas socioespaciais e

sustentabilidade podem ser explorados, articulando percepção local e conceitos geográficos. Dessa forma, as/os estudantes relacionam experiência prática e conhecimento teórico, promovendo análises críticas e a construção coletiva de saberes sobre o território.

De modo similar, nas comunidades Lagoinha e Pau de Vela, observa-se como espaços de passagem, encontros e áreas residenciais — símbolos do crescimento populacional e da urbanização — marcaram o cotidiano e as transformações sociais vividas. A educação, representada simbolicamente nos mapas, é valorizada não apenas como espaço formal de aprendizagem, mas também como lócus fundamental para a preservação do saber tradicional e para a construção da identidade camponesa. Esse cenário reforça a importância de uma prática educativa que dialogue com as experiências das/dos estudantes e as necessidades socioculturais da comunidade, promovendo protagonismo estudantil e fortalecendo os vínculos entre educação, território e comunidade (Freire, 1996; Caldart, 2004).

Tais espaços transcendem sua materialidade, constituindo marcos históricos e afetivos das conquistas e sonhos coletivos. Nesse sentido, a cartografia mental construída pelos sujeitos revela não apenas a disposição geográfica dos elementos, mas os sentidos atribuídos ao espaço a partir de suas experiências, vivências e lutas cotidianas. Em diálogo com essa perspectiva, Silva (2022) destaca a potência da cartografia da ação, fruto de uma escolha ética, política e metodológica comprometida com os sujeitos "de baixo", como forma de interpretar o espaço a partir da imanência da ação social. Trata-se, portanto, de um fazer científico que valoriza os territórios de existência, as histórias de vida e os percursos de resistência como constitutivos da espacialidade vivida.

Nas comunidades de Boa Vista e Modelo, a estrada que conecta os territórios simboliza o elo entre histórias, famílias e trajetórias. O campo de futebol e o time local representam a força da juventude e a convivência comunitária. A Associação dos Trabalhadores Rurais e as reuniões populares reafirmam a organização social como instrumento de luta e autonomia. A escola e a figura do produtor camponês evidenciam a inter-relação entre saberes, trabalho e identidade camponesa, enquanto a paisagem natural simboliza o vínculo com o ambiente e a valorização do campo. Esses elementos dialogam com a pedagogia do território proposta por Caldart (2011), que valoriza o espaço vivido como dimensão pedagógica fundamental para a Educação do Campo.

Assim, os mapas mentais evidenciam um conhecimento territorial vivo, crítico e afetivo, que valoriza saberes locais e fortalece o sentimento de pertencimento. Por meio desse exercício pedagógico, emergem comunidades que pensam, sentem e narram o lugar onde vivem, reafirmando o campo como espaço de vida, resistência e esperança. Essa prática se alinha aos princípios da Educação do Campo, reconhecendo os sujeitos na produção do conhecimento e na construção de processos educativos emancipatórios (Caldart, 2012).

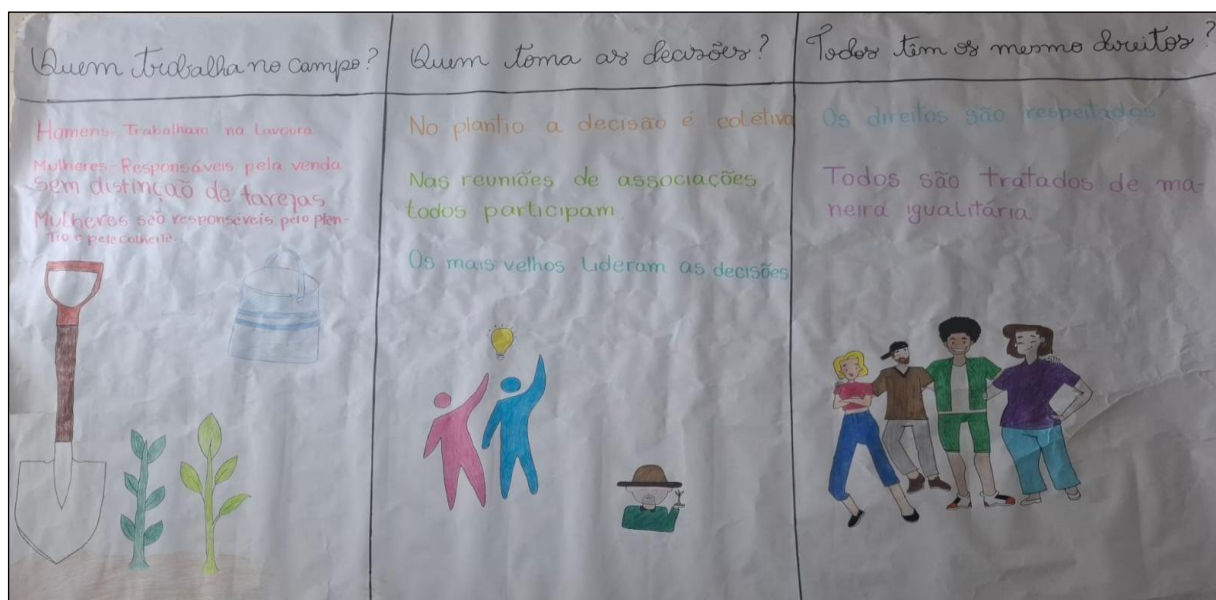
A metodologia dos mapas mentais, articulada com perguntas reflexivas, favoreceu uma leitura crítica do território, estimulando as/os estudantes a perceberem as transformações ambientais e sociais, assim como as relações de poder que impactam suas vidas. Essa prática pedagógica fortalece a formação de sujeitos críticos e conscientes da importância da atuação coletiva para preservação do território e transformação social, promovendo uma Educação do Campo política, afetiva e emancipatória (Freire, 1987; Santos, 1996; Cavalcanti, 2008; Carvalho, 2020; Ferreira, 2020).

Dessa forma, o Inventário da Realidade e a construção de mapas mentais contribuem para evidenciar que o espaço é dinâmico e plural, constituído por múltiplas relações, sentidos e vivências. No ensino de Geografia, é fundamental que essas dimensões estejam presentes no processo educativo, promovendo uma formação crítica comprometida com a realidade dos sujeitos do campo — conforme propõe Freire (1996), ao defender uma prática pedagógica que problematize a realidade dos educandos e valorize seus saberes locais.

Dando continuidade ao aprofundamento das leituras territoriais e das relações sociais que estruturam o espaço vivido, foi realizada a terceira oficina, intitulada **“Comunidades Camponesas: Trabalho, Organização Comunitária e Justiça Social”**. A proposta teve como foco ampliar o olhar das/dos estudantes sobre o cotidiano no campo, estimulando reflexões sobre a divisão do trabalho, os processos decisórios e a garantia de direitos, a partir de suas próprias vivências e percepções.

Inspirada nos princípios da Educação do Campo, a primeira atividade propôs a construção coletiva de um painel em papel metro, conforme mostra a **Figura 12**, orientada por três perguntas disparadoras: **Quem trabalha no campo? Quem toma as decisões? Todos têm os mesmos direitos?**

Figura 12 – Painel coletivo: Reflexões sobre o trabalho, poder e direitos no campo



Fonte: Acervo da autora.

A dinâmica incentivou a investigação coletiva e o compartilhamento de experiências, evidenciando a pluralidade de vozes e de papéis assumidos por homens, mulheres, jovens e idosos na vida comunitária. Conforme defende Freire (1996), é por meio do diálogo que se constrói a consciência crítica dos sujeitos, possibilitando a leitura do mundo a partir de suas vivências. As respostas revelaram o valor do trabalho coletivo na manutenção da vida no campo (Brandão, 2007).

Também foi possível perceber que, apesar das diferentes funções exercidas, predomina uma forte presença da cooperação. No entanto, emergiram desigualdades de gênero e geracionais, o que possibilitou tensionar ideias naturalizadas e provocar questionamentos sobre a distribuição de poder e de direitos dentro das comunidades.

Nesse sentido, a perspectiva de Davis (2016) contribui para aprofundar o debate ao evidenciar que as desigualdades de gênero não podem ser compreendidas de forma isolada, pois estão enraizadas nas estruturas do capitalismo e do patriarcado. A autora destaca o papel do trabalho doméstico não remunerado e da precarização das mulheres no mercado de trabalho como elementos centrais na reprodução das desigualdades históricas, atravessadas por classe, raça e território. Ao trazer essas assimetrias à tona no contexto da prática pedagógica, fomenta-se

uma leitura crítica que articula as questões de gênero às lutas por justiça social, econômica e territorial, sobretudo nas comunidades camponesas.

Essa perspectiva está em sintonia com a pedagogia freiriana, que valoriza a escuta e a problematização da realidade como ponto de partida para o conhecimento. Para Freire (1987), a educação deve ser uma prática de liberdade, na qual os sujeitos sejam chamados a “ler o mundo” antes de “ler a palavra”, compreendendo criticamente suas condições de existência para transformá-las. Assim, a atividade promoveu um momento de leitura do território vivido a partir da experiência concreta das/dos estudantes.

De forma complementar, Pistrak (2018) defende o trabalho coletivo na formação dos indivíduos, compreendendo-o como um instrumento pedagógico capaz de desenvolver habilidades práticas, consciência social e solidariedade. Nesse horizonte, Saviani (2005) ressalta que a escola precisa superar um ensino desconectado do cotidiano, criando condições para que os saberes construídos em sala de aula se relacionem com as vivências das/dos educandas/os.

Por fim, Caldart (2012) reforça que a Educação do Campo deve partir das práticas e dos saberes dos sujeitos camponeses, reconhecendo sua historicidade e sua capacidade de produzir conhecimento, superando a lógica de mera transmissão de conteúdos escolares prontos.

A investigação coletiva dos diferentes papéis sociais na comunidade permitiu que as/os estudantes se percebessem como sujeitos da construção de suas realidades, superando a condição de meros receptores do saber escolarizado.

Caldart (2004) também contribui para essa análise ao destacar que a Escola do Campo precisa assumir uma perspectiva político-pedagógica que articule o conhecimento escolar com a vida concreta dos sujeitos, integrando o território como categoria central de aprendizagem. A atividade, ao valorizar a diversidade organizativa das comunidades, evidencia o território não apenas como espaço físico, mas como espaço vivido, relacional e carregado de sentidos.

Além disso, como aponta Frigotto (2001), ao inserir a dimensão do trabalho como princípio educativo, a proposta promove uma aproximação crítica entre os conteúdos escolares e a realidade concreta das/dos educandas/os. Discutir quem trabalha, quem decide e quem tem direitos permite desnaturalizar relações de poder e formar sujeitos capazes de compreender e agir sobre as contradições do mundo em que vivem.

Diante disso, a proposta do Inventário da Realidade se configura como um instrumento metodológico que não apenas sistematiza informações sobre o território, mas também favorece o exercício da investigação coletiva, da análise crítica e da valorização dos saberes populares. Ao reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas e produtores de conhecimento, a proposta contribui para a construção de uma educação enraizada no chão da vida, orientada para a transformação social e para a emancipação dos povos do campo.

A partir dessa perspectiva, a investigação aprofundou-se em aspectos específicos da vida comunitária, buscando compreender as dinâmicas de gênero presentes nas práticas produtivas. Por isso, foi elaborado um bloco inicial de perguntas voltado à compreensão do papel das mulheres na produção agrícola e na criação de animais. A primeira questão foi: **Quais atividades as mulheres desempenham na produção agrícola ou na criação de animais?**

As respostas indicaram que as mulheres participam diretamente de diversas etapas, como o plantio e a colheita de milho, feijão e algodão, além dos cuidados com galinhas, perus e porcos, muitos criados para venda. Esses dados evidenciam a centralidade feminina na geração de renda e na sustentação da vida no campo, desafiando estereótipos que as limitam ao espaço doméstico ou a funções secundárias (Federici, 2018).

Tal constatação reforça que o trabalho feminino, embora muitas vezes invisibilizado nas estatísticas e nas narrativas oficiais, constitui parte essencial da reprodução social e econômica das comunidades camponesas. Reconhecer essa presença é fundamental para a Educação do Campo, pois permite problematizar as relações de poder, valorizar os saberes das mulheres e ampliar a compreensão sobre as múltiplas dimensões do trabalho no campo.

Seguindo a investigação, perguntou-se: **As mulheres participam das decisões sobre o que plantar, como vender ou utilizar os recursos da propriedade?** As respostas mostraram que, em muitas comunidades, essas decisões são coletivas, envolvendo familiares ou membros da comunidade.

Nas comunidades da Boa Vista e Modelo, as mulheres atuam ativamente nos processos decisórios, seja nas associações comunitárias, seja em grupos organizados voltados ao plantio, à colheita e à comercialização. Na comunidade da Conga, contudo, observa-se a predominância masculina nas funções relacionadas às vendas e à gestão financeira. Ainda que as mulheres participem desses processos,

evidencia-se uma divisão de papéis marcada por gênero: elas, em geral, decidem o que plantar e realizam o cultivo, enquanto os homens se ocupam da comercialização e da administração dos lucros. Essa dinâmica expressa uma organização complexa do trabalho, em consonância com a análise de Davis (2016), que compreende as desigualdades de gênero como estruturais e atravessadas por classe, raça e território, refletindo-se na distribuição desigual do poder e da autonomia.

Ao estimular essas reflexões, a oficina tornou visíveis tais assimetrias e promoveu uma leitura crítica da realidade, incentivando práticas mais justas e respeitadas da diversidade que compõe o mundo do campo. Nesse processo, o Inventário da Realidade evidenciou-se também como instrumento de denúncia e de proposição de transformações nas relações de poder no meio campesino, conforme defendem Freire (1996) e Frigotto (2001), ao conceberem a educação como prática dialógica articulada à realidade social.

A partir dos relatos coletados, evidenciou-se a forte presença das mulheres nas associações comunitárias investigadas. Em comunidades como Conga, Várzea da Casa, Boiadeira e Barriguda, destacou-se a liderança feminina na presidência das associações, assumindo responsabilidades de coordenação, organização e representação coletiva. Na Conga, por exemplo, a Associação Cultural “Sem Preconceito”, criada em 2009, é presidida por uma mulher reconhecida regionalmente, cuja atuação se volta ao resgate e à valorização da cultura local por meio de atividades culturais, leituras e projetos sociais que fortalecem os vínculos comunitários.

Nas comunidades de Várzea da Casa e Boiadeira, as presidências também estão sob condução feminina, evidenciando o protagonismo das mulheres na representação formal. Na Barriguda, essa centralidade se expressa tanto na presidência da associação quanto na ampla participação feminina nas atividades organizativas. Esses elementos corroboram a análise de Pistrak (2018), que destaca o papel do trabalho coletivo e das lideranças femininas na organização social e política das comunidades, fundamentais para a construção de relações mais equitativas.

Mesmo diante de processos históricos de invisibilização, as mulheres do campo têm se destacado na condução de práticas organizativas que exigem responsabilidade, articulação política e visão comunitária, sinalizando avanços na participação política feminina. Essa trajetória articula-se diretamente à consolidação da Educação do Campo, que, conforme aponta Luccas (2023), emerge da luta dos

movimentos sociais como projeto contra-hegemônico comprometido com a justiça social e a emancipação da classe trabalhadora.

Davis (2016) ressalta que a superação das desigualdades exige o enfrentamento simultâneo do racismo e da exploração de gênero, elementos estruturantes da sociedade capitalista que se reforçam mutuamente. Nesse sentido, a transformação social pressupõe o reconhecimento dessas dimensões como centrais, e não como questões secundárias historicamente invisibilizadas.

Entretanto, como adverte Luccas (2023), mesmo nos movimentos sociais do campo persistem práticas patriarcais que limitam a participação feminina nos espaços de decisão, tornando o feminismo um caminho indispensável para o enfrentamento dessas exclusões. Soma-se a isso o legado histórico do racismo e do latifúndio no Brasil, que estruturou a questão agrária e racial como pilares da organização social, impondo às mulheres camponesas — especialmente às mulheres negras — múltiplas formas de exploração e marginalização (Pacheco; Pereira, 2017).

Entre as/os estudantes, a valorização do trabalho feminino gerou reflexões significativas. De modo geral, reconhece-se a relevância das mulheres nas atividades produtivas e organizativas, ainda que com variações entre as comunidades. No Mocó, por exemplo, as mulheres são consideradas essenciais no plantio, na colheita e no cuidado com os animais. Na Conga, o reconhecimento extrapola a dimensão produtiva, sendo as mulheres vistas como patrimônio coletivo pela contribuição cultural, liderança comunitária e fortalecimento dos vínculos sociais.

Nas comunidades da Boa Vista e Modelo, destacou-se o papel central das mulheres na agricultura, enquanto no Areal ressaltou-se que reconhecer essa centralidade é fundamental para o fortalecimento da organização coletiva. Em Lagoinha e Pau de Vela, a predominância feminina nas ações comunitárias é amplamente valorizada. Por outro lado, em Várzea da Casa, alguns relatos indicam que o trabalho das mulheres ainda é percebido como obrigação, sem o devido reconhecimento. Na Barriguda, a valorização varia conforme o tipo de atividade, revelando limites persistentes no reconhecimento social do trabalho feminino, como também observa Federici (2018).

Diante desse cenário, reforça-se a importância de práticas pedagógicas, debates e políticas públicas que promovam efetivamente a equidade de gênero no campo. A oficina, ao fomentar essas reflexões, contribuiu para tornar visíveis as desigualdades de gênero, raça e classe presentes no cotidiano das comunidades,

consolidando o Inventário da Realidade como instrumento metodológico potente. Ao articular saberes vividos e conteúdos escolares — especialmente da Geografia —, o Inventário favorece a leitura do território como construção histórica, social e cultural (Cavalcanti, 2008; Callai, 2005), permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas capazes de compreender e transformar o espaço em que vivem (Freire, 1996; Silva, 2022).

Dando seguimento às reflexões suscitadas, a oficina aprofundou a discussão ao tematizar a contribuição das pessoas negras nas comunidades camponesas. Essa etapa mobilizou um trabalho pedagógico centrado na valorização dos saberes tradicionais, no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na construção de uma consciência crítica sobre a realidade local. A partir da pergunta orientadora — **Como as pessoas negras contribuem para o trabalho na terra, a organização produtiva e os saberes da comunidade?** As respostas mostraram que as pessoas negras têm papel fundamental no trabalho com a terra e na preservação dos saberes tradicionais. Elas utilizam técnicas próprias de cultivo e manejo do solo, participam do plantio, da colheita, da venda e da produção, além de contribuírem para a organização produtiva da comunidade. Também participam das reuniões da associação, onde são tomadas decisões sobre a arrecadação de recursos destinados à compra de sementes e maquinários. Esses saberes e práticas, transmitidos entre gerações, fortalecem a vida comunitária e garantem a continuidade das tradições e da produção local.

Conforme destaca Luccas (2023, p.20):

O Inventário, utilizado como instrumento pedagógico, é uma poderosa ferramenta que conecta a vida à escola nas Escolas do Campo. Por meio desse registro sistematizado de informações acerca da história, cultura, natureza, formas de produção, trabalho e ocupação de territórios, as escolas se tornam pequenas instituições de pesquisa, produzindo conhecimento sobre suas próprias realidades.

O Inventário da Realidade é fundamental em uma atividade dessa natureza porque permite que os sujeitos da comunidade — neste caso, as pessoas negras — sejam reconhecidos como protagonistas de saberes, práticas e experiências historicamente silenciadas. Ao registrar e interpretar suas contribuições para o trabalho na terra, a organização produtiva e os saberes locais, o Inventário valoriza o

conhecimento empírico, o saber-fazer e as formas coletivas de produção que estruturam a vida comunitária.

Considerando esses elementos, o Inventário da Realidade revelou-se um potente instrumento formativo, ao articular as vivências concretas dos sujeitos com os conteúdos escolares, especialmente aqueles vinculados à Geografia e à Educação das Relações Étnico-Raciais. Como afirma Cavalcanti (2008), o espaço geográfico deve ser compreendido como resultado de múltiplas relações sociais, culturais e políticas. Ao reconhecer que o espaço do campo é marcado por práticas, memórias e resistências negras e indígenas, as/os estudantes puderam ampliar sua leitura de mundo, conectando território, identidade e produção.

Do ponto de vista dos conteúdos formativos, destacam-se:

• **O trabalho como mediação da cultura e da identidade:**

As respostas das/dos estudantes evidenciam que o trabalho no campo vai além da produção — ele é também uma expressão cultural enraizada nas tradições familiares e comunitárias. Uma/um estudante relata: “Em alimentos, na forma de preparo, no uso das plantas em chás medicinais e até mesmo na forma de plantar.” Outra/o complementa: “A plantação de mandioca, batata e aipim.”

Essas falas mostram que o fazer agrícola carrega saberes ancestrais — herdados de povos negros e indígenas — e práticas culturais que atravessam gerações. Essa percepção dialoga com a concepção de trabalho como princípio educativo, presente na pedagogia freireana (Freire, 1996), que compreende o trabalho como prática social capaz de formar sujeitos, transformar realidades e contribuir para sua emancipação.

• **Saberes tradicionais e ancestralidade:**

Eliane Potiguara (2019), escritora e ativista do povo Potiguara, oferece uma reflexão significativa sobre a trajetória das mulheres indígenas e camponesas, ressaltando sua sabedoria ancestral e a resistência contínua diante das injustiças históricas. Seus escritos denunciam as opressões vividas por esses grupos e, ao mesmo tempo, valorizam a preservação das experiências culturais presentes na memória e nas tradições dos povos originários.

Esse olhar crítico encontra eco em uma das falas de estudantes: “Os conhecimentos sobre plantas e chás medicinais, raízes e caules que servem para o sustento, e plantas com propriedades antibacterianas são referências de um estilo de vida baseado na natureza e no poder medicinal das plantas.”

Relatos como esse, que mencionam modos tradicionais de cultivo, uso de ervas e alimentos típicos, revelam uma compreensão do conhecimento local — um saber que incorpora práticas ancestrais e não hegemônicas. Reconhecer as culturas afro-brasileiras e indígenas como formas legítimas de conhecimento é fundamental para enfrentar o epistemicídio histórico — o apagamento sistemático desses saberes nos espaços acadêmicos e sociais — e para fortalecer uma educação que valorize a diversidade cultural, a memória coletiva e a resistência dos povos tradicionais e originários.

• **Relações étnico-raciais e valorização da diversidade:**

O Inventário da Realidade também funcionou como disparador de debates sobre racismo estrutural, invisibilizações históricas e desigualdades étnicas no campo. Essa perspectiva está em consonância com as diretrizes da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, promovendo o reconhecimento e a valorização das contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira.

A partir das informações coletadas nas comunidades, abre-se a possibilidade de novas ações pedagógicas voltadas à reflexão crítica e à produção de conhecimento. É nesse momento que se evidencia o Inventário da Realidade como instrumento pedagógico, revelando suas duas dimensões complementares: a dimensão imediata, que se concretiza no ato investigativo e nas vivências com a comunidade; e a dimensão processual, que se desenvolve posteriormente, quando estudantes e docentes, de posse dos dados levantados, aprofundam estudos, leituras e outras atividades formativas.

Conforme destacam Alves (2020) e Caldart et al. (2016), o Inventário da Realidade permite o levantamento e registro sistematizado de aspectos materiais e imateriais da comunidade, transformando-se em um documento vivo que conecta a escola à realidade social e cultural das/dos estudantes. Hammel & Finatto (2023) reforçam que essa prática possibilita que os sujeitos do campo e seus territórios se tornem elementos estruturantes do fazer pedagógico, promovendo um processo de aprendizagem que articula experiências concretas com conteúdos escolares.

Dessa forma, o Inventário da Realidade não se limita à coleta de informações; ele funciona como um instrumento formativo e emancipador, capaz de gerar reflexões críticas, fortalecer vínculos com a comunidade e construir conhecimento de forma coletiva

- **Território e pertencimento:**

Como aponta Haesbaert (2023), as múltiplas territorialidades existentes nos espaços sociais são atravessadas por elementos como raça, classe, gênero e geração. A partir da análise das contribuições das populações negra e indígena no campo, é possível desenvolver ações pedagógicas que valorizem esses saberes e experiências, tais como estudos dirigidos sobre práticas produtivas locais, oficinas de reflexão sobre desigualdades históricas, debates sobre racismo estrutural e atividades de registro e documentação das memórias comunitárias. Ao envolver-se nessas práticas, as/os estudantes passam a compreender o território de forma mais complexa e plural, superando visões homogeneizadoras e reconhecendo os diversos modos de habitar, produzir e organizar a vida no campo.

- **Autonomia e protagonismo:**

O processo formativo favoreceu o deslocamento das/dos estudantes da posição de receptores passivos para a de sujeitos ativos da investigação. Ao produzirem conhecimento sobre sua própria realidade, reafirmam seu lugar como sujeitos históricos, críticos e capazes de transformação (Freire, 1996; Xavier, 2022).

Além disso, o levantamento de práticas afro-indígenas ligadas à alimentação, ao cultivo da terra e ao uso de plantas medicinais revelou que tais saberes seguem vivos no cotidiano das comunidades, ainda que nem sempre sejam reconhecidos em sua origem.

O Inventário da Realidade contribuiu para o fortalecimento da investigação, do diálogo e da organização coletivos, favorecendo a formação política das/dos estudantes. A leitura crítica da realidade, ao articular as experiências vividas com os conteúdos escolares, possibilitou a construção de um conhecimento situado, implicado e emancipador.

O processo formativo desencadeado por estes conteúdos formativos evidencia como o Inventário da Realidade vai além de uma metodologia, configurando-se como uma ação pedagógica alinhada à perspectiva freiriana da educação como prática da liberdade (Freire, 1987). Ao considerar a centralidade das contribuições negras e indígenas na construção das comunidades camponesas, o Inventário permite desenvolver ações pedagógicas concretas, como estudos sobre práticas produtivas locais, oficinas de reflexão sobre desigualdades históricas, debates sobre racismo estrutural, atividades de registro de memórias comunitárias e análises sobre territorialidade e pertencimento. Essas práticas promovem uma aprendizagem

conectada à vida cotidiana dos sujeitos, fortalecendo a participação das/dos estudantes, valorizando saberes locais tradicionalmente marginalizados e ampliando a compreensão sobre a diversidade e a pluralidade dos territórios (Haesbaert, 2023).

Essa perspectiva desestabiliza narrativas hegemônicas, abrindo espaço para epistemologias plurais e para o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no campo (Mignolo, 2011). Assim, o Inventário contribuiu para a construção de uma educação crítica e emancipatória, comprometida com a justiça social e a valorização das diversidades étnico-raciais e culturais. Abrem-se perspectivas para dar continuidade a esse trabalho, envolvendo outras/os estudantes das mesmas comunidades ou de comunidades distintas, que estão em séries anteriores, permitindo que colegas de turmas futuras utilizem os conteúdos formativos já produzidos. Dessa forma, poderão aprofundar estudos, registrar novas experiências, propor atividades complementares e construir aprendizagens ainda mais articuladas com a realidade local.

Esse processo evidencia o caráter dinâmico e acumulativo do Inventário da Realidade, que não se limita à documentação inicial, mas se desdobra em possibilidades pedagógicas contínuas, fortalecendo a dimensão interdisciplinar entre escola e comunidades campesinas.

7. PRODUTO EDUCACIONAL

Documentário: Vozes do Campo: Histórias das Comunidades dos estudantes do CETISE-BA

Livreto: Caderno do Campo: Leituras e Narrativas das/dos Estudantes do CETISE-BA.

Apresentação

O Inventário da Realidade, realizado como instrumento pedagógico no ensino da Geografia do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA (CETISE), no período de 2024–2025, está vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho, Contra-hegmonia e Emancipação Humana (GEPEC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação – Campus XIV, em Conceição do Coité- BA.

Buscou-se, sobretudo, compreender de que modo o Inventário da Realidade pode se constituir em instrumento pedagógico para o ensino da Geografia, contribuindo para práticas educativas comprometidas com os princípios e fundamentos da Educação do Campo. As ações envolveram estudos ancorados na epistemologia materialista histórico-dialética e na pesquisa-ação, considerando a própria docência no ensino da Geografia e a participação efetiva das/dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de Tempo Parcial, turno matutino, na elaboração e desenvolvimento do Inventário da Realidade.

A proposta investigativa partiu da indagação sobre a história, a memória e as experiências socioculturais, ambientais, territoriais e espaciais da realidade social vivida pelas/os estudantes em suas comunidades camponesas. Após a coleta de dados nas comunidades, as/os participantes foram orientadas/os a realizar mapeamentos comunitários, registros fotográficos, produções de cartas, textos narrativos e relatos orais, compondo um conjunto expressivo de materiais que traduzem o olhar das/dos estudantes sobre seus territórios e modos de vida.

Nesse processo, constatou-se que o Inventário da Realidade potencializa os processos de ensino e aprendizagem, na medida em que envolve auto-organização

estudantil, trabalho coletivo, leitura, escrita e produção de conhecimento sobre as temáticas pesquisadas. Ademais, parte do conjunto de produções das/dos estudantes foi sistematizada e organizada em dois materiais: o documentário “Vozes do Campo: Histórias das Comunidades dos Estudantes do CETISE-BA” e o livreto “Caderno do Campo: Leituras e Narrativas das/dos Estudantes do CETISE-BA.”

Tratam-se de materiais didático-pedagógicos que reúnem e materializam as produções das/dos estudantes, possibilitando, ao mesmo tempo, a consulta, o estudo e o conhecimento sobre as comunidades envolvidas na pesquisa, especialmente em relação às temáticas de território, trabalho, espaço/lugar, memória e identidade campesina. Nesse sentido, a comunidade escolar, pesquisadoras/es e demais pessoas interessadas nesses assuntos poderão acessar tanto o documentário quanto o livreto no Repositório Saber Aberto da Universidade do Estado da Bahia e em outros canais de divulgação do colégio.

Links de acesso aos produtos:

- Documentário Vozes do Campo: Histórias das Comunidades dos Estudantes do CETISE-BA:

<https://www.youtube.com/watch?v=J-bTX2rrt0Y>

- Livreto Caderno do Campo: Leituras e Narrativas das/dos Estudantes do CETISE-BA:

<https://heyzine.com/flip-book/02e5d831e1.html>

• Justificativa

A produção destes materiais justifica-se pela necessidade de aproximar o cotidiano escolar das realidades vividas pelas/os estudantes do campo, fortalecendo vínculos entre o currículo e as experiências locais. A partir do Inventário da Realidade e das oficinas formativas, foi possível construir um acervo visual e narrativo que dá visibilidade às vozes e histórias frequentemente invisibilizadas nos processos formativos escolares. O documentário e o livreto não são apenas registros; são também instrumentos de reflexão e mobilização, reafirmando a importância da Educação do Campo como prática social e política.

Objetivo

Registrar, sistematizar e socializar as experiências de ensino e aprendizagens construídas nas oficinas, evidenciando as potencialidades pedagógicas do Inventário da Realidade no ensino de Geografia e na valorização das comunidades do campo.

Metodologia

O processo de produção do documentário e do livreto seguiu as seguintes etapas:

1. Realização de oficinas formativas com as turmas participantes, abordando mapeamento comunitário, inventário fotográfico e escrita de cartas e relatos;
2. Coleta de imagens, sons e falas durante as atividades em sala e nas visitas de campo;
3. Organização e edição do material audiovisual para compor o documentário;
4. Diagramação do livreto, com inserção de fotografias, mapas e textos produzidos;
5. Revisão final e preparação para impressão e exibição.

O documentário reúne imagens e narrativas que retratam as vivências das/dos estudantes nas oficinas, evidenciando suas leituras sobre o território, as histórias e memórias da comunidade, bem como os desafios enfrentados pelas populações do campo. Além disso, apresenta depoimentos de moradoras/es que, ao compartilharem suas experiências, reforçam a riqueza cultural e a diversidade das comunidades retratadas.

Já o livreto organiza os conteúdos produzidos de maneira estética e narrativa, reunindo:

6. Fotografias de cada comunidade campesina;
7. Mapas mentais;
8. Cartas e textos das/dos estudantes;
9. Registros de falas e relatos orais coletados.

Resultados esperados

- Ampliar a consciência crítica das/dos estudantes sobre seu território e sua realidade social;
- Produzir e disponibilizar à comunidade escolar um material de referência para futuras ações pedagógicas;

- Contribuir para a consolidação de práticas educativas no CETISE;
- Fortalecer a identidade e a valorização das comunidades do campo no currículo escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar o Inventário da Realidade das comunidades envolveu, inicialmente, o resgate das memórias individuais e coletivas das/dos moradores, buscando compreender as raízes e as transformações que marcaram a vida local. Esse mapeamento contemplou manifestações culturais, práticas sociais e econômicas, bem como formas de produção e reprodução da vida, como a Agricultura Familiar, o comércio local e outras estratégias de geração de renda, evidenciando como essas práticas sustentam a continuidade da vida comunitária.

Além disso, o Inventário contemplou a descrição da natureza e dos processos de transformação por ela sofridos ao longo dos anos, incorporando a análise das intervenções humanas — como práticas agrícolas, construção de infraestruturas e exploração dos recursos naturais — e suas consequências sobre os ecossistemas locais. Esse olhar integrado permitiu compreender os espaços geográficos como construções históricas, sociais e políticas.

O levantamento das formas culturais presentes nas comunidades — festas, tradições e demais expressões simbólicas — também foi fundamental. Buscou-se refletir sobre como essas práticas foram modificadas ou preservadas ao longo do tempo e de que modo os sujeitos se engajam nelas, revelando pertencimentos, resistências e continuidades culturais.

O Inventário da Realidade teve como propósito não apenas registrar aspectos concretos do cotidiano, mas também lançar luz sobre as dinâmicas sociais, culturais e históricas que constituem a identidade e as necessidades das comunidades. Por meio da investigação coletiva, foi possível identificar tensões, conflitos e potências dos territórios, construindo uma base sólida para orientar ações futuras — como a reestruturação do PPP — a partir de temas geradores e complexos de estudo ancorados nas realidades vividas.

As oficinas formativas, desenvolvidas no contexto do ensino de Geografia, foram decisivas nesse processo. Nelas, as/os estudantes se engajaram em atividades de mapeamento comunitário, produção textual, expressões artísticas e registros visuais, apropriando-se de conteúdos que possibilitaram a análise crítica dos espaços vividos e dos processos que os conformam. Ao investigar, refletir e sistematizar elementos das realidades locais, fortaleceram seu vínculo com os territórios.

O processo formativo, ao longo da inserção no CETISE, a partir das oficinas formativas, revelou-se dialógico e emancipador, promovendo aprendizagens significativas e relações pedagógicas mais comprometidas com a realidade concreta das/dos estudantes.

A culminância desse trabalho resultou na produção de dois materiais didático-pedagógicos: o documentário Vozes do Campo: Histórias das Comunidades dos Estudantes do CETISE-BA e o livreto Caderno do Campo: Leituras e Narrativas das/dos Estudantes do CETISE-BA. O documentário registra e socializa vozes, memórias e perspectivas dos sujeitos envolvidos, fortalecendo o diálogo entre escola e comunidades. Já o livreto organiza, de forma estética e narrativa, produções autorais das/dos estudantes — como textos, mapas, fotografias e relatos orais —, materializando o processo formativo e reafirmando os vínculos entre território, identidade camponesa e práticas educativas.

A construção coletiva do Inventário da Realidade no CETISE configurou-se como um instrumento potente para a prática pedagógica, ao articular as vivências dos estudantes à análise crítica de suas comunidades. Ao valorizar as múltiplas dimensões da vida local — territorial, histórica, econômica, ambiental e cultural —, esse processo reafirma princípios da Educação do Campo e contribui de forma decisiva para ressignificar o PPP da escola, possibilitando uma organização curricular atenta às identidades do campo e comprometida com a transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. L. L. Da realidade ao inventário: a construção coletiva do Inventário da Realidade na Educação do Campo. **Dissertação de Mestrado**. Londrina: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. 2020, p.116.

BAHIA. **Regimento Unificado da Rede Estadual da Bahia**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2011. Disponível em:

<https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2025-08/Regimento%20Escolar%202011.pdf>. Acesso em: 01 nov.2025.

BAHIA. Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão. **Projeto Político Pedagógico**. Santo Estevão, BA, 2017.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estevão. **Projeto Político Pedagógico**. Santo Estevão, BA, 2025.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 158, de 01 de março de 2024**. Determina a mudança de denominação da instituição pública de ensino, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Salvador. 2024. Disponível em:

<https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/html/17596#/p:1/e:17596>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BAHIA. **A Política Territorial do Estado da Bahia: histórico e estratégias de implementação**. Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN 2003-2021). Disponível em: <https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Texto-DPT-Politica-Territorial -V-2.0-2022.pdf> . Acesso em: 14 ago. 2024.

BARROS, M. de. **Menino do mato**. 3. ed. São Paulo: Alfaguara, 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> . Acesso em 17.jun 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 mar.2025.

BUZAN, T. **Use sua mente**. São Paulo: Best Seller, 2000.

CALDART, R. S. Sobre a função social da escola. **Fórum Educacional**, v. 12, n. 3, 1988. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87693>. Acesso em: 26 jul. 2025.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. cap. 2, p. 18-25.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/licenciatura-em-educac3a7c3a3o-do-campo-e-projeto-formativo-qual-o-lugar-da-docc3aancia-por-c3a1rea.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.257-264.

_____. Pilares fundantes de uma nova forma escolar. In: **Caderno de estudos do V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. Laranjeiras do Sul, PR, 2015. p. 149-160. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.wordpress.com/wp->

content/uploads/2015/11/caderno-de-estudos-5c2ba-seminc3a1rio-nacional-das-licenciaturas-em-educac3a7c3a3o-do-campo-2015.pdf . Acesso em: 28 jun. 2024.

_____. **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis, RS: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 133–152, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.2001.353. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353> . Acesso em: 26 abr. 2025.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Contexto, 2007.

CARNEIRO, F. A. (Auto)Biografias de professoras: Indagações sobre a identidade da Escola do Campo. **Dissertação de Mestrado**. Conceição do Coité: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. 2021, 82 p.

CARVALHO, L.F.O; FERREIRA, M.J.L. Educação do campo e práticas educativas em espaços escolares e não escolares: Perspectivas de trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana. In: CARVALHO, L.F.O.; FERREIRA, M.J.L. (org.). **Práticas educativas nas escolas do campo e em outros espaços educativos dos territórios rurais**. Salvador: JM Gráfica, 2020.p.11-20.

CARVALHO, D. E. P. Escola do campo e a organização do trabalho pedagógico: leituras das relações com a mineração no assentamento nova esperança. **Dissertação de Mestrado**. Conceição do Coité: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. 2021, 157 p.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CORREIA, J. da S.; NASCIMENTO, E. C.; IZABEL, T. dos S. S.; FERREIRA, M. J. L. Fechamento de escolas no campo de Santo Estevão- BA (2013-2023): Um contraponto às políticas públicas da Educação do Campo. **Revista ComCiência, uma Revista multidisciplinar**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e10142519, 2025. DOI: 10.36112/issn2595-1890.e10142519. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/comciencia/article/view/22146> . Acesso em: 20 abr. 2025.

CORREIA, J. da S.; FERREIRA, M. J. L. Entre o documento e a prática: Reflexões sobre o PPP e a realidade escolar do Cetise-BA. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, [S. l.], n. 35, p. e72332, 2025. DOI: 10.23925/2176-4174.35.2025e72332. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/72332> . Acesso em: 30 out. 2025.

COSTA, M. L; CABRAL, C. L.de O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 177–203, 2016. DOI: 10.20873/uft.2525-

4863.2016v1n2p177. Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2763>. Acesso em: 26 jul. 2025.

COUTO, M. A. C. O ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023050, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8661936. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661936>.

Acesso em: 03 mar. 2025.

DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.

FARIAS, M. I; FINA, R. A; LEITE, V. de J. Inventário da realidade e cartografia social: possibilidades metodológicas nas escolas do campo. In: **Ensaio da Escola do Trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. São Paulo: Expressão Popular, 2022. p. 11-26.

FEDERICI, S. **O patriarcado do salário**. Tradução de Maria Aparecida Lopes da Silva. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2018.

FÉLIX, C. E; MOREIRA, R. do C; SANTOS, C. R. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 3, p. 211-230, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476941013.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

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. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e55617, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100237&lng=es&nrm=iso. Acesso em 01 abr. 2025.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária, conflitualidade e territorialidade**. São Paulo: ENFOC, 2008. Disponível em: <https://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agrria-conflitualidade-e-territorialidade.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

FERREIRA, M. J.L. Docência, escola do campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo? **Tese de Doutorado**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2015, 235p.

FERREIRA, M. V; MUENCHEN, C; AULER, D. Superando a educação fragmentada e propedêutica: desafios para práticas pedagógicas significativas. **Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências**, Santa Maria, v. 21, e10499, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/XRQRw7yvCFmSBsM7rGg6GWN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, L.C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, L.C. de.; SAPELLI, M. L. S.; CALDART, R. S. **Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Escola Itinerante do Estado do Paraná**: Plano de Estudos. Cascavel, Paraná, 2013.

FREITAS, L.C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/> . Acesso em: 15 ago. 2025.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, E. L. M. Políticas educacionais e gestão democrática na escola. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005. 2005. 119 p.

GADOTTI, M. **Projeto político-pedagógico da escola**: fundamentos para a sua realização. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/190246068/GADOTTI-Moacir-Projeto-politico-pedagogico-da-escola-fundamentos-para-a-sua-realizacao> . Acesso em: 04.abr.2025.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAESBAERT, R. Território. **GEOgraphia**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 25, n. 55, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2023.v25i55.a61073> . Acesso em: 24 abr. 2025.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R.: **Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAMMEL, A. C; FINATTO, R. A. A Educação do Campo e o estudo da realidade: o processo de formação continuada de educadores no programa Escola da Terra - Paraná . **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 157–173,

2022. Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67538>. Acesso em: 1 nov. 2025.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016. Cap. 2. p. 26-53.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KONDER, L. **O que é dialética**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e terra, 1976.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. São Paulo: Edusp, 1974.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, J.R. P. Políticas públicas para a educação do campo no município de Santa Luz- Bahia no período 1997-2017. **Dissertação de Mestrado**. Conceição do Coité: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. 2020, 132 p.

LIMA, R. C. R. Na contramão da educação do campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas. **Tese de Doutorado em Educação**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná. 2020b, 308 p.

LOURENÇO. V.J. Caminhos para transformação da forma escolar: Um estudo da organização do trabalho pedagógico no CED PAD-DF. **Dissertação de Mestrado**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2023, 143 p.

LUCCAS.L. G. O Inventário Histórico Cultural como ferramenta didática e o protagonismo das minorias: A experiência e a história das mulheres camponesas no Centro Educacional do Programa de Assentamento do Distrito Federal- CED PAD DF. **Dissertação de Mestrado**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2023, 118 p.

MELO, M. C; JESUS, R. M.V. Corpos e currículos que se proliferam: o flagrante delito da criação. In: MELO, Maria Cristina. JESUS, Rosane M.V; SILVA, Z. P; MESSIAS, F.R. (Orgs). **Viradas FEL**. As viradas nas pesquisas em educação no grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens – FEL. Campinas: Pontes, 2022.

MEIRELES, G. Saberes e Fazeres em Saúde na Interface com a educação popular: experiência de mulheres no Quilombo de Trindade, Biritinga (BA). **Dissertação de**

Mestrado. Conceição do Coité: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. 2024, 146 p.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, W. Epistemologia do Sul, descolonialidade e pensamento fronteiriço. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. G. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, B. M., et al. **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação.** Organização de Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012 p. 326-333.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, [S. l.], v. 24, n. 85, p. 51-63. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074>. Acesso em: 28 jun. 2024.

NEVES, G. R. Territorialidade, desterritorialidade, novas territorialidades (algumas notas). In: SANTOS, M; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (orgs.). **Território: globalização e fragmentação.** São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1994 (ou ed. posteriormente reimpressa). p. 270–282. Disponível em: https://anpur.org.br/wp-content/uploads/1995/07/Territorio_globalizacao-e-fragmentacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

NOGUEIRA, M. de O. Contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade educacional brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, p. 193-205, 2019. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/439/4392759010/html/>. Acesso em: 04.abr.2025.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 21 abr. 2025.

OLIVEIRA, D. S. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

OPOLSKI, C. A, LEME, R.C, B. O método materialista-histórico-dialético e a relação com a diretriz curricular orientadora de Geografia do Paraná. **Geografia Ensino &**

Pesquisa, v. 20, n. 2, p. 103-111, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/18065>

. Acesso em: 29 out. 2025.

PACHECO, Í; PEREIRA, R. **A resistência negra brasileira também é mulher negra camponesa**. Site do MST. 2017. Disponível em:

<https://mst.org.br/2017/11/30/a-resistencia-negra-brasileira-tambem-e-mulher-negracamponesa/>

. Acesso: 02 ago. 2025.

PAULA, A. P. de et al. Conjuntura Educacional e Agrária: A estratégia do capital sobre a Educação do Campo no Estado do Paraná. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: MDA, 2010. p. 90-115.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumim Edições, 2019.

RAMOS, A. P. B. Projeto político-pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentidos de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo.

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

SACHS, L; ALVES, W. L. L. A construção coletiva do inventário da realidade na educação do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e237468, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/BDNctMXxxNG3Z5YK8SGRSqx/?format=html&lang=pt> .

Acesso em: 20 ago.2025.

SANTANA, V. L. de A. A Formação de Educadoras (es) e sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo do Município de Valente-Bahia. **Dissertação de Mestrado**. Conceição do Coité: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. 2023. 194 p.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica, Razão e Emoção. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

SANTOS, B.de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 03 ago. 2025.

SANTOS, J.B. dos. Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa. **Tese de Doutorado**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015, p.253.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, L. S. C.; GARCIA, R. P. M. Inventário da realidade: um trabalho pedagógico como princípio educativo para a construção do conhecimento agroecológico. **Cadernos Macambira**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 76–85, 2021. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/497>. Acesso em: 5 maio. 2024.

SANTOS, J. R dos. Disputa de projetos no campo brasileiro: A Política de fechamento de escolas no campo Piauiense como parte da ofensiva burguesa para o avanço do capital (1996-2022). **Tese de Doutorado**. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2024, p.422.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Aut. Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEIXAS, A.C.P.S.O Inventário como ponto de partida à construção da Escola do Campo no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v. 5. n. 4.2018. <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/572/366> Acesso em: 20 abr.2024.

SENA, I. P. F. de S. Além das cercas, o que há? a educação do campo no contexto da cultura digital. **Tese de Doutorado em Educação**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, C. A. A.; NEVES, M. O. Pedagogia da Alternância: letramentos na Educação do Campo. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 1527–1546, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.5002. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5002>. Acesso em: 1 jun. 2024.

SILVA, C. R. N. da. Cartografia da ação: da transcendência de um legado à imanência dos processos e sujeitos na vida cotidiana. In: EGLER, T. T. C; CARDOSO, R. L. (orgs.). **Cartografia da ação: o campo de Ana Clara Torres Ribeiro**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022. p. 132-140. Disponível em: <https://desarquivo.org/sites/default/files/virginia-kastrup-liliana-da-escossia-eduardo-passos-pistas-para-o-metodo-da-cartografia.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SILVA, P.R.S. et al. **Livro da Realidade**: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/ CE. Fortaleza: SEDUC, 2023.

SILVA, A. L. G; SALVADORI, J. C; SILVA, O. S. F. Apresentação- Um abecedário sob rasura: escrita invertidas na educação com/como/pela diversidade. In: SILVA, A. L. G; SALVADORI, J.C.; SILVA, O. S. F. (org). **Abecedário Pedagógico sob rasura:Educação e (m) diversidade**. Salvador: Jornal Editora Alecrim, 2023.p.268-269.

SILVA, A. L. G; SALVADORI, J. C; SILVA, O. S. F. Abecedário Pedagógico sob rasura:Educação e (m) diversidade. In: SILVA, A. L. G; SALVADORI, J.C; SILVA, O. S. F. (org). **Linhas de Fuga**. Salvador: Jornal Editora Alecrim, 2023.p.202-209.

SILVA, L. da C. Do fumo à fábrica: Transformações no espaço agrário e suas implicações na agricultura familiar de Santo Estevão-Ba. **Dissertação de Mestrado**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Bahia.2022, p.236.

SILVA, M. C. da. Realidades e possibilidades para o trabalho pedagógico na Escola do Campo Professora Bertila Araújo Cedraz, a partir do Projeto Ambiental Vida do Solo. **Dissertação de Mestrado**. Conceição do Coité: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. 2024.160 p.

SOUZA, M. S. de. Ensino de geografia crítica em uma escola do campo para uma perspectiva de formação emancipatória na luta de classes. **Dissertação de Mestrado**. Conceição do Coité: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. 2025. 194 p.

SOUZA, F. E. de; et.al. Panorama do fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA**, [S. l.], v. 9, n. 103, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/BD/article/view/52974>. Acesso em: 21 jun. 2024.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Edusp, 1983b.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1998.

XAVIER, P. H. G. Formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo: experiências a partir do complexo de estudos na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. 2022. **Tese de Doutorado em Educação** – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/tMzcgmXNY3NJS3MY3MZBSxH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31.out.2025.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Prezadas (os) estudantes,

Estou conduzindo uma pesquisa que será realizada no Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA, durante o ano de 2025. Tenho o objetivo de compreender o dia a dia das/dos estudantes e que vivem em comunidades campesinas, de modo que possa integrar a realidade de vocês às práticas pedagógicas da escola. A sua colaboração é fundamental, pois as informações fornecidas me ajudarão a planejar a abrangência da pesquisa e a definição de quem poderá participar de oficinas formativas, em 2025, para construção e socialização do “Inventário da Realidade”. Quero, com isso, fortalecer a Educação do Campo e garantir que o ensino no colégio reflita melhor as necessidades das/dos estudantes vindos de comunidades campesinas. Para isso, elaborei esse questionário que será aplicado todas as turmas do 2º ano do Ensino Médio Parcial do turno matutino. As respostas de vocês serão tratadas com total sigilo, preservando a identidade e privacidade de cada um.

Agradeço desde já pela sua contribuição e confiança.

Atenciosamente, Juliana da Silva Correia
Mestranda responsável pela pesquisa

1. Em qual turma do 2º ano você está matriculado (a)?

- a) Turma A
- b) Turma B
- c) Turma C
- d) Turma D
- e) Turma E
- f) Turma F
- g) Turma G
- h) Turma H

2. Você mora na sede do município de Santo Estêvão?

- a) SIM
- b) NÃO

3. Você é originária/o de uma comunidade campesina? Em caso afirmativo, qual é o nome da sua comunidade?

4. Qual é o seu principal meio de transporte para chegar à escola?

- a) A pé
- b) Bicicleta
- c) Moto
- d) Carro
- e) Transporte Escolar
- f) Outro

5. Qual é sua orientação sexual?

- a) Heterossexual
- b) Homossexual
- c) Bissexual
- d) Pansexual
- e) Prefiro não responder
- f) Outra: _____

6. Qual é a distância aproximada entre sua casa e a escola?

- a) Menos de 1 km
- b) Entre 1 km e 5 km
- c) Entre 5 km e 10 km
- d) Mais de 10 km

7. Quanto tempo, em média, você leva para chegar à escola?

- a) Menos de 15 minutos
- b) Entre 15 e 30 minutos
- c) Entre 30 minutos e 1 hora
- d) Mais de 1 hora

8. Qual é a sua religião?

- a) Católica
- b) Evangélica
- c) Espírita
- d) Candomblé
- e) Umbanda

f) Sem religião

g) Outra: _____

9. Qual é sua orientação sexual?

a) Heterossexual

b) Homossexual

c) Bissexual

d) Pansexual

e) Prefiro não responder

f) Outra: _____

10. Qual é o seu sexo?

a) Feminino

b) Masculino

c) Outro: _____

11. Qual é a sua faixa etária?

a) Menos de 16 anos

b) 16 a 18 anos

c) 19 a 21 anos

d) Acima de 21 anos

12. O que você mais gosta na escola?

13. O que você menos gosta na escola?

14. Se pudesse, o que você mudaria na escola?

15. Além de estudar, você trabalha?

a) SIM

b) NÃO

16. Se sua resposta for **SIM**, por favor, especifique se o trabalho é realizado no campo ou na cidade, e qual é a função desempenhada.

17. Você ou sua família recebe algum tipo de assistência social ou bolsa auxílio? Por favor, marque a assistência social ou bolsa auxílio que você recebe.

- a) Não recebo
- b) Pé- de -Meia
- c) Bolsa família
- d) Bolsa presença
- e) Outra

18. Você participa de alguma das seguintes atividades sociais? (Marque todas as opções que se aplicam ou especifique o nome da atividade, grupo ou entidade).

- a) Igreja
- b) Grupo de jovens
- c) Teatro
- d) Música
- e) Movimento Social
- f) Cooperativa
- g) Outro

19. Como você costuma se divertir no seu tempo livre? (Marque todas as opções que se aplicam).

- a) Jogos eletrônicos
- b) Práticas esportivas
- c) Música
- d) Leitura
- e) Sair com os amigos
- f) Redes sociais
- g) Outra

20. Quais são suas expectativas em relação aos seus estudos na escola?

- a) Apenas concluir o Ensino Médio
- b) Aprender para usar na vida prática
- c) Continuar os estudos no Ensino Superior
- d) Ajudar na preparação para o mercado de trabalho
- e) Outra

21. O que você pretende fazer após a conclusão do Ensino Médio?

- a) Continuar estudando no Ensino Superior
- b) Ingressar no mercado de trabalho
- c) Fazer os dois (Estudos e Trabalho)

22. Quantas pessoas fazem parte de sua família, incluindo você?

- a) 2 a 3 pessoas
- b) 4 a 5 pessoas
- c) Outra

23. Qual é o nível de escolaridade mais alto alcançado por seus pais e/ou responsáveis?

- a) Ensino Fundamental incompleto
- b) Ensino Fundamental completo
- c) Ensino Médio incompleto
- d) Ensino Médio completo
- e) Graduação incompleta
- f) Graduação completa
- g) Pós-graduação incompleta
- h) Pós-graduação completa
- i) Não sei/não tenho informações

24. Qual é a principal fonte de renda da sua família?

- a) Trabalho
- b) Aposentadoria
- c) Benefícios sociais

25. Se você selecionou TRABALHO como sua principal fonte de renda, por favor, escolha a alternativa abaixo que melhor descreve a forma desse trabalho:

- a) Trabalho formal em empresas ou instituições
- b) Trabalho informal, como comércio ambulante ou serviços autônomos
- c) Trabalho agrícola
- d) Outras



APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada Inventário da Realidade como ferramenta pedagógica no Ensino da Geografia no Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estevão-BA. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Queremos compreender a realidade socioeconômica, cultural e territorial vivida pelos estudantes por meio do inventário, com o objetivo de contribuir para a reorganização curricular do Ensino de Geografia no CETISE e para a auto-organização estudantil. Além disso demonstrar como o Inventário da Realidade pode promover uma conexão significativa entre o conteúdo escolar e as vivências cotidianas dos estudantes, enriquecendo o processo de ensino aprendizagem e identificar as desigualdades presentes nas comunidades rurais inventariadas, incentivando os estudantes a atuarem na transformação de suas realidades e a se engajarem em lutas sociais por um modelo de produção e sociedade que desafie os princípios do capitalismo.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você responderá um questionário semiestruturado e participará de oficinas. É possível que se sinta constrangido ao compartilhar experiências pessoais, especialmente quando envolvem questões delicadas ou sensíveis relacionadas às suas comunidades. Caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização oferece diversos benefícios aos estudantes, tanto no nível individual quanto coletivo. Ao se envolver nas atividades propostas, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre sua realidade local e suas próprias experiências, o que contribui para o fortalecimento

de sua identidade e para o desenvolvimento de uma compreensão das questões que afetam suas comunidades.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Juliana da Silva Correia, **Endereço:** Avenida João Carvalho Leite, 450, Ed. Marambaia, Santo Estevão-BA **Telefone:** (75) 981248884

E-mail: julliprofgeo@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mail: cepuneb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa intitulada Inventário da Realidade como ferramenta pedagógica para o Ensino da Geografia no Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estevão-BA. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Conceição do Coité, 18 de novembro de 2024

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 7.326.150 em 08 de janeiro de 2025, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.



APENDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº
466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Responsável: _____

Documento de Identidade n : _____

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço:

_____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE SANTO ESTEVÃO-BA
2. **PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** JULIANA DA SILVA CORREIA
Cargo/Função: Mestranda

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO RESPONSÁVEL SOBRE A PESQUISA:

Por meio deste termo, convido o(a) senhor(a), na condição de responsável, a autorizar a participação de seu filho(a) menor de idade na pesquisa **INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE SANTO ESTEVÃO-BA** de responsabilidade da pesquisadora, discente da Universidade do Estado da Bahia que

tem como objetivo compreender a realidade socioeconômica, cultural e territorial vivida pelos estudantes por meio do inventário, com o objetivo de contribuir para a reorganização curricular do Ensino de Geografia no CETISE e para a auto-organização estudantil.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios aos estudantes, tanto no nível individual quanto coletivo. Ao se envolver nas atividades propostas, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre sua realidade local e suas próprias experiências, o que contribui para o fortalecimento de sua identidade e para o desenvolvimento de uma compreensão das questões que afetam suas comunidades. Caso aceite, seu (a) filho (a) responderá um questionário semiestruturado e participará de oficinas realizadas pela aluna Juliana da Silva Correia, do curso de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Devido à coleta de informações, seu (a) filho (a) poderá se sentir constrangido (a) ao compartilhar experiências pessoais, especialmente quando envolvem questões delicadas ou sensíveis relacionadas às suas comunidades. Caso queira, seu (a) filho (a) poderá desistir, e a pesquisadora respeitará a vontade dele (a). A participação de seu (a) filho (a) é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. A recusa de seu (a) filho (a) não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora, e o (a) senhor (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o (a) senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo, onde constam os contatos dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Juliana da Silva Correia

Endereço: Avenida João Carvalho Leite, 450- Ed. Marambaia

Telefone: .(75) 981248884 E-mail: julliprofgeo@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP:

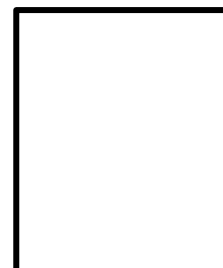
40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre os objetivos, benefícios e riscos da participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa **INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE SANTO ESTEVÃO-BA** e tendo entendido o que me foi explicado, concordo que meu (minha) filho (a) participe sob livre e espontânea vontade. Como responsável, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a identificação de meu (minha) filho (a) não seja realizada. Assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador (a) e outra a mim.

Conceição do Coité, 18 de novembro de 2024.



Assinatura do responsável

Juliana da Silva Boveia

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Maria Jucilene Lima Fereira

Assinatura do professor responsável
(Orientadora)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 7.326.150 em 08 de janeiro de 2025, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.