

# **RELATÓRIO TÉCNICO**



**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS,  
DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA CIDADE**

**ARLETE RAMOS DOS SANTOS  
GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS  
VALÉRIA SOUZA LIMA BRITO  
RICARDO ALEXANDRE CASTRO**

**Dezembro 2023**



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS  
ESCOLAS DO/NO CAMPO DA BAHIA  
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA  
COVID-19**



## **REALIZAÇÃO**

### **Nome do Projeto**

**Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas nas Escolas no/do Campo da Bahia no Contexto da Pandemia da Covid-19**

### **Nome da Publicação**

**Relatório de pesquisa: Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas nas Escolas no/do Campo da Bahia no Contexto da Pandemia da Covid-19**

### **Área do Conhecimento**

**Educação**

### **Sub área do Conhecimento**

**Educação: Formação de Professores**

### **Categoria**

**Projeto de Pesquisa**

### **Universidade**

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB**

### **Grupo de Pesquisa**

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA CIDADE - GEPENDECC**

### **Programa vinculado**

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ UESB**

### **Coordenação**

**Arlete Ramos dos Santos**

### **Projeto gráfico**

**Ricardo Alexandre Castro**

### **Revisão**

**Marizete Silva Souza**



P956

Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO. Grupo de estudos e pesquisas em movimentos sociais, diversidade e educação do campo e da cidade. Políticas educacionais e práticas pedagógicas nas escolas do/no campo da Bahia no contexto da pandemia da Covid - 19. / Coord. Arlete Ramos dos Santos...[et al.], Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. - - Vitória da Conquista, 2023.

86p.

Inclui referência. F. 77-81

1.Educação do Campo. 2. Escolas do Campo. 3. Práticas pedagógicas - Pandemia Covid - 19. 4. FORMACAMPO. I. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. II. T.

*Catálogo na fonte:* Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890  
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA



## ORGANIZAÇÃO DA OBRA

### ARLETE RAMOS DOS SANTOS



Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFGM), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/CNPq), Membro da coordenação da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. Bolsista Produtividade de Pesquisa do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

E-mail: [arlerp@hotmail.com](mailto:arlerp@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

### GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro do GPEMDECC e da RedePECC-MS. Coordenadora Territorial do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (FORMACAMPO); Graduada em Letras Modernas (FTC - 2008) e em História (UESB - 2009). Especializações em: História: Política, Cultura e Sociedade (UESB - 2012); Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (FACEI, 2016); e Língua Inglesa como Língua Estrangeira. (UESB - 2017).



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8959791176032096>

E-mail: [geysa.nv@gmail.com](mailto:geysa.nv@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6187-7899>

### VALÉRIA SOUZA LIMA BRITO



Mestranda em Educação pelo PPGE na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); licenciada em Pedagogia pela (UESB); Coordenadora Territorial do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (FORMACAMPO); Atuação como Professora da Educação Básica nos anos iniciais no município Itapetinga-BA, ano de 2022; Membro do GPEMDECC e da RedePECC-MS. Bolsista Produtividade CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2620595158160000>

E-mail: [valeriaslima@hotmail.com](mailto:valeriaslima@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0252-5869>

### RICARDO ALEXANDRE CASTRO

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); licenciado em Biologia e Pedagogia e especialista em ecologia, gestão pedagógica e ciência de dados. Membro do GPEMDECC e da RedePECC-MS. Professor e Agricultor.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3534363003157823>

E-mail: [ricardoacastro@me.com](mailto:ricardoacastro@me.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2328-8871>



# Sumário

APRESENTAÇÃO .....	4
PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	6
FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	11
TRABALHO DOCENTE.....	18
INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS CAMPESINAS.....	26
FAZER PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO .....	30
EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	34
PROJETOS, PLANOS E AÇÕES DAS ESCOLAS .....	38
BNCC .....	42
AS TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	44
CLASSES MULTISSERIADAS .....	50
GESTÃO ESCOLAR .....	54
AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	59
ENSINO REMOTO.....	64
CONCLUSÃO.....	70
REFERÊNCIAS .....	71

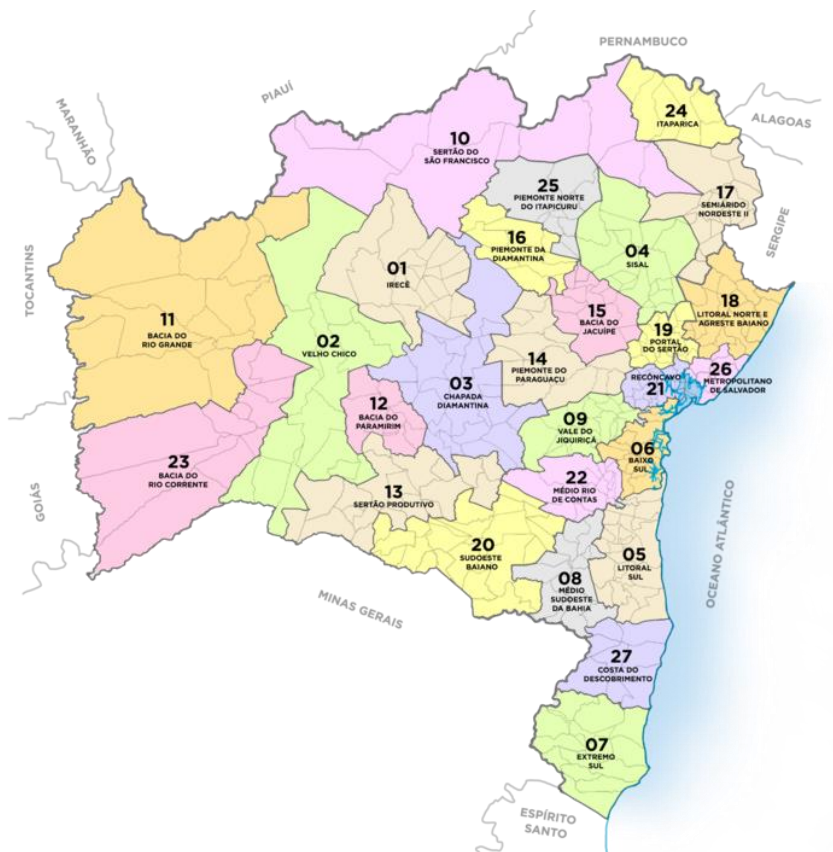


## APRESENTAÇÃO

Esse relatório é fruto de uma pesquisa realizada no ano de 2023 pelo grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulada: “**Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas nas Escolas no/do Campo da Bahia no Contexto da Pandemia da Covid-19**”. A referida pesquisa teve como objetivo analisar as políticas educacionais e práticas pedagógicas para os sujeitos do campo nas redes municipais dos Territórios de Identidade (TI) da Bahia (imagem 1) no contexto da pandemia da Covid-19.

Para tanto, foi observado como ocorreu a implementação de políticas educacionais e práticas pedagógicas, bem como qual foi a contribuição das instituições de ensino para minimizar as desigualdades sociais e educacionais e gerar melhoria de qualidade de vida dos sujeitos que fazem parte do processo educativo nas Escolas do Campo.

**Imagem 1:** Mapa da Divisão Territorial da Bahia



Fonte: SECULTBA, 2007.

O método utilizado na pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Caracterizada como quanti-qualitativa, seus dados foram coletados por meio de um formulário *online* com questões abertas e fechadas (*Google forms*). O referido questionário foi respondido por 17.215 educadores que atuam nas Escolas do Campo de 316 municípios baianos dos 27 Territórios de Identidade da Bahia, conforme o Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1:** Participantes da pesquisa por Território de Identidade da Bahia

<b>Territórios</b>	<b>Número de participantes</b>	
Bacia do Jacuípe	323	1,9%
Bacia do Paramirim	369	2,1%
Bacia do Rio Corrente	465	2,7%
Bacia do Rio Grande	330	1,9%
Baixo Sul	1.170	6,8%
Chapada Diamantina	462	2,7%
Costa do Descobrimento	272	1,6%
Extremo Sul	352	2,0%
Irecê	657	3,8%
Itaparica	437	2,5%
Litoral Norte e Agreste Baiano	810	4,7%
Litoral Sul	623	3,6%
Médio Rio de Contas	302	1,8%
Médio Sudoeste da Bahia	84	0,5%
Metropolitano de Salvador	382	2,2%
Piemonte da Diamantina	487	2,8%
Piemonte do Paraguaçu	735	4,3%
Piemonte Norte do Itapicuru	463	2,7%
Portal do Sertão	490	2,8%
Recôncavo	702	4,1%
Semiárido Nordeste II	1.090	6,3%
Sertão do São Francisco	1.394	8,1%
Sertão Produtivo	512	3,0%
Sisal	683	4,0%
Sudoeste Baiano	832	4,8%
Vale do Jiquiriçá	636	3,7%
Velho Chico	991	5,8%
Não desejou declarar	1.152	6,7%
<b>TOTAL</b>	<b>17.205</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

O GEPEMDECC defende o respeito, a valoração e a formação continuada dos educadores do campo porque é nesse tripé que se constrói a educação pública e gratuita de qualidade. Através de formações como as propostas nesse programa – FORMACAMPO – é viabilizado ao educador do campo se posicionar crítico e reflexivamente como “sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo.” (Molina & Sá, 2012, p.469).



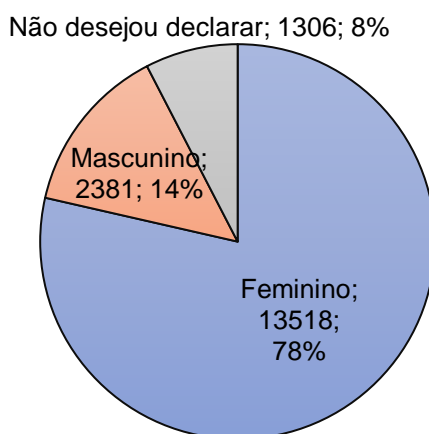
## PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na análise do perfil dos participantes da pesquisa “Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas nas Escolas no/no Campo da Bahia no Contexto da Pandemia da Covid-19” é possível observar, por meio do gráfico 1, a predominância de pessoas do sexo feminino, sendo este somativo de 78% do público que atua na Educação Básica. Demais participantes subdividem-se em 14% do sexo masculino e 8% que optaram por não declarar o sexo. Segundo pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2022), “as professoras correspondiam à maioria em todas as etapas, segundo a pesquisa: 96,3% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais e 66,5% nos anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,7% do corpo docente era composto por mulheres”. Vale ressaltar que os dados do Inep (2022) fazem parte dos resultados do Censo Escolar 2021 e neles é perceptível a maioria da presença das mulheres em todos os níveis de ensino no Brasil, bem como nas escolas do campo.

Segundo, Cavalcante e Marques (2018) a desigualdade de gênero na educação se deve muito ao contexto histórico da profissão sendo um processo contínuo de transformação para conseguir modificar essa imagem na qual a presença dos homens seja mais comum, buscando quebrar o preconceito já existente – algo muito difícil por conta da desigualdade no mercado de trabalho.

Os dados da presente pesquisa são mais um indicador que ratifica a presença feminina na educação, especificamente nos Territórios de Identidade da Bahia. Ou seja, a presença feminina corresponde à maioria em todas as etapas da Educação Básica dos municípios baianos das escolas do campo envolvidas no estudo, como pode-se observar no gráfico 1.

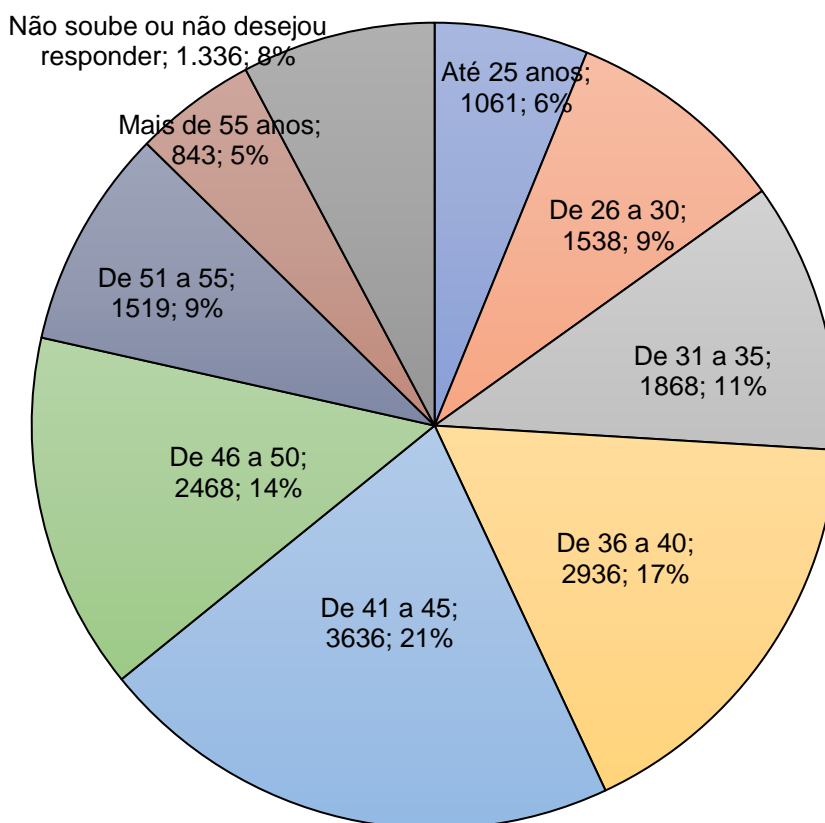
**Gráfico 1: Sexo biológico**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Outro indicador que revela o perfil dos profissionais participantes da pesquisa nas escolas do campo é a faixa etária dos docentes, conforme apresentado no gráfico 2. O resultado do gráfico revela que o maior número de profissionais que atuam nas escolas do campo concentra-se na faixa etária dos 41 a 45 anos, correspondendo a uma porcentagem de 21%. Em seguida estão 17% de profissionais atuantes entre 36 a 40 anos. O resultado do gráfico também aponta que 14% possuem idade de 46 a 50 anos, seguidos de 11% com idade de 31 a 35 anos. Além disso, é importante destacar que 9% estão entre 26 a 30 anos e 6% dos educadores têm até 25 anos. Também é necessário acentuar que 5% dos professores já se encontram na faixa etária de mais de 55 anos e 7% desejaram não declarar suas idades.

**Gráfico 2:** Idade dos participantes da pesquisa - 2023

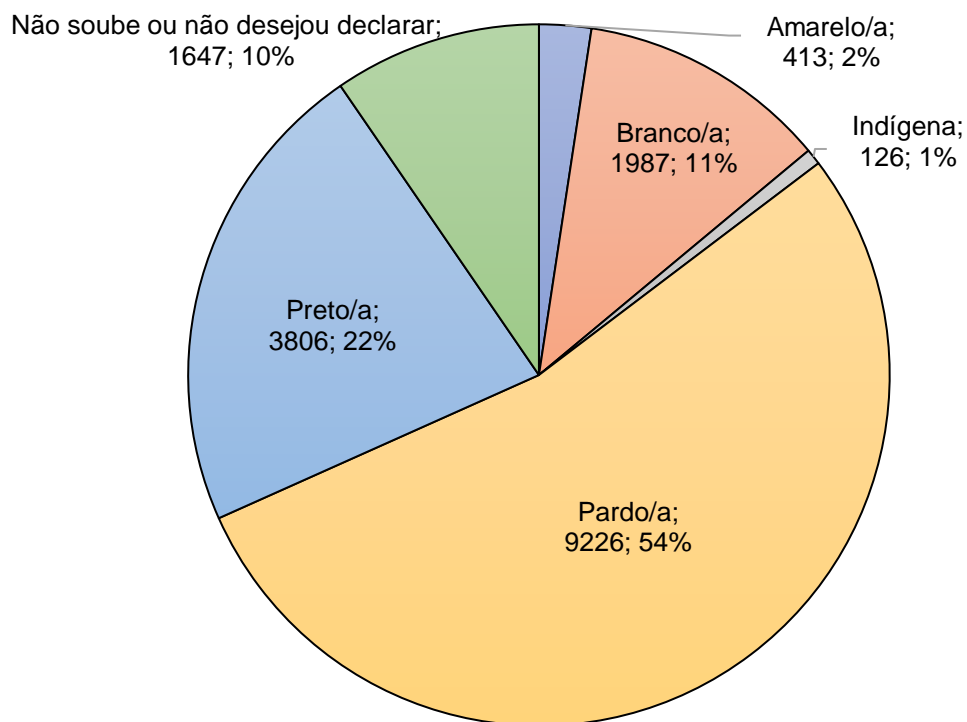


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

No que tange ao pertencimento étnico-racial, 54% dos participantes desta pesquisa se declaram pardos; 11% se reconhecem como brancos; 2% como amarelos; e, 1% como indígena. Importante também ressaltar que 1.368 dos respondentes optaram por não fazer a

autodeclaração e 279 tiveram dificuldade em identificar apenas uma das opções de pertencimento étnico/racial.

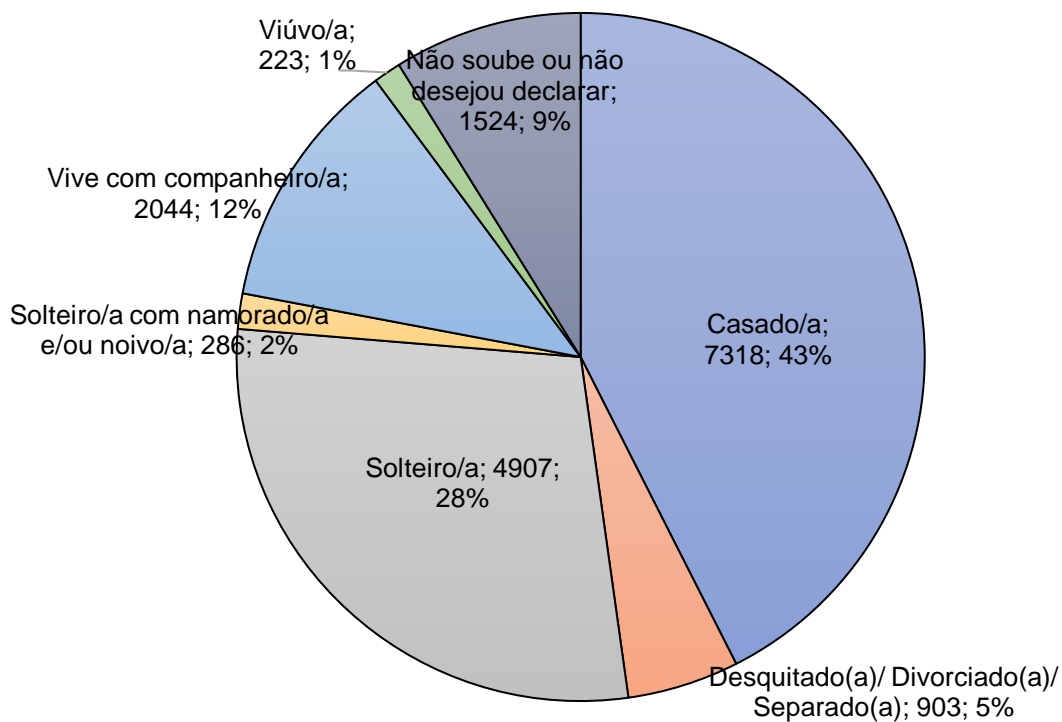
**Gráfico 3: Pertencimento étnico**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Ainda sobre os sujeitos participantes, é perceptível que a maioria dos educadores são casados/as, 43% do total, seguidos de 28% de solteiros/as, assim como 2% solteiro/a com namorado/a e/ou noivo/a. Além desses, 12% afirmaram viver com companheiro/a, seguidos de 5% desquitado/a, divorciado/as e/ou separado/a, sendo a minoria dos participantes dessa pesquisa viúvo/a (1%)

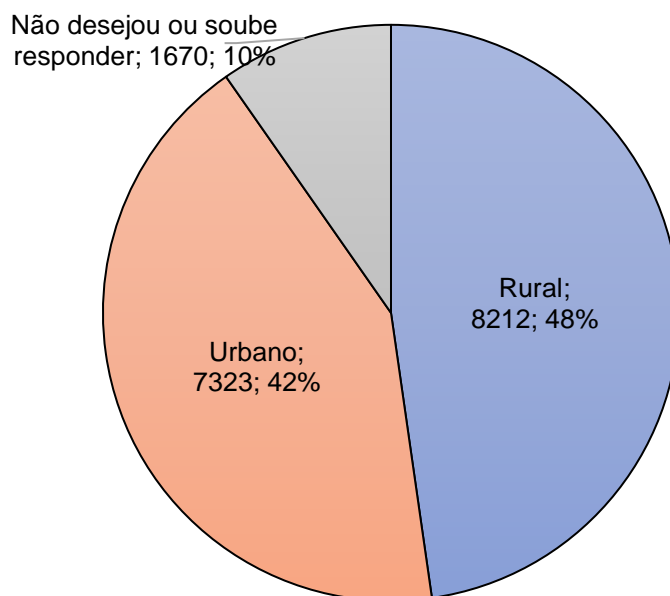
**Gráfico 4: Estado civil**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Quanto ao local de moradia, 48% (8.212) dos educadores cursistas apontaram que o local de sua residência está na área rural e 42% (7.323) indicam residir na área urbana, seguidos de 10% (1.670) que preferiram não responder.

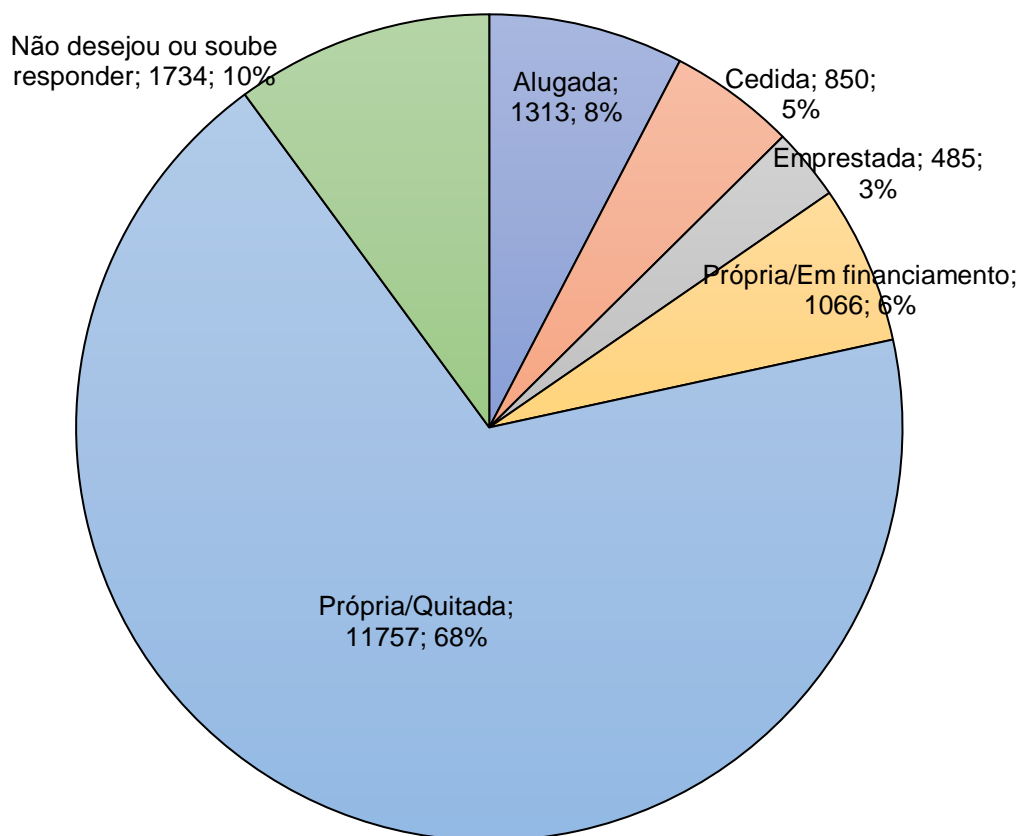
**Gráfico 5: Local da residência**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a situação da residência, 68% dos educadores informaram que possuem moradia própria/quitada; 10% não desejaram ou souberam responder. Além desses, 8% informaram residir em moradia alugada; 6%, em moradia própria/em financiamento. Os dados também apontam que 5% possuem moradia cedida e 3% emprestada, conforme demonstrado no gráfico 6.

**Gráfico 6:** Situação da residência



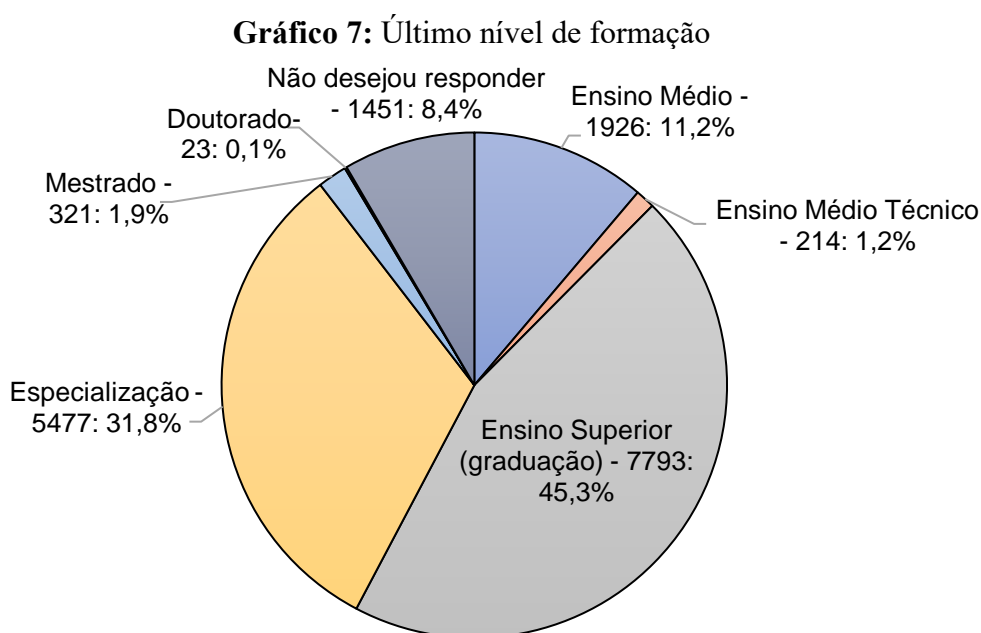
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Os dados referentes ao perfil dos participantes da pesquisa permitem compreender a amplitude dos educadores que trabalham com a Educação do Campo. A idade, sexo biológico, estado civil, residirem ou não em espaços campestinos são informações que possibilitam compreender as ações e/ou dificuldades que eles podem ter no fazer pedagógico dentro da perspectiva da Educação do Campo.

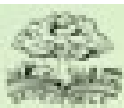
## FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O processo de construção docente se concretiza ao longo do exercício profissional, por isso é necessário que o educador esteja sempre em busca de aprimorar seus conhecimentos. Cajaíba, Santos e Brito (2022) afirmam que a formação continuada de professores de escolas do campo é uma necessidade que já vem sendo debatida no cenário brasileiro há décadas, por meio dos movimentos que protagonizam e lutam por uma Educação do e no Campo que respeite, considere, valorize e contemple a população do campo. Sob essa perspectiva, Arroyo (2012) pondera que a política de formação de professores do campo, de que os movimentos sociais são autores, está sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a atuação do Estado.

Nessa ótica, quando os cursistas são interpelados sobre o último nível de formação (gráfico 7), os resultados apontam que 45,3% possuem nível superior, 31,8% possuem especialização, seguidos de 11,2% com nível médio, 1,9% com mestrado; 1,2% com ensino médio de curso técnico e 0,1% com nível em doutorado, 8,4% optaram em não responder esse item. O número crescente de profissionais da educação com licenciaturas se dá pela exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) que definem como princípios, condições de ensino e de aprendizagem que o docente tenha curso de licenciatura para atuar nos sistemas de ensino.



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.



Como institui o artigo 2º das Diretrizes Curriculares, o curso de Pedagogia/licenciatura é condição para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços/apoio escolar, bem como, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP, 2006).

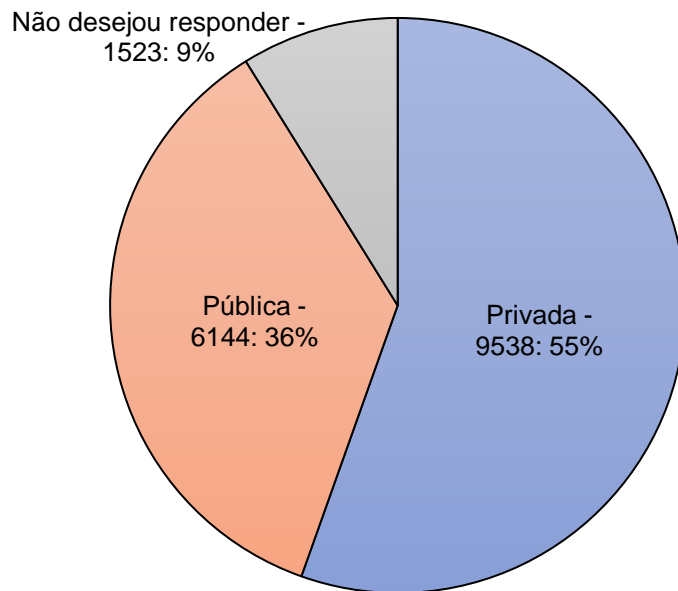
Dessa maneira, todos os órgãos dos sistemas de ensino e instituições de educação superior do país nos termos explicitados de acordo com os Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006. Nessa ótica, a formação desses profissionais é princípio fundamental para que exerçam as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Apesar da maioria dos cursistas terem passado pela formação em ensino superior, é preocupante saber que 2.140 (12,4%) dos educadores do campo, que participaram dessa pesquisa, tiveram como última formação o ensino médio, isto é, educadores que concluíram a educação básica, sem acesso formal aos conhecimentos pedagógicos, metodológicos, científicos e crítico social da educação, nessa perspectiva, esses profissionais têm uma menor probabilidade de compreender as múltiplas determinações que envolvem o acesso a uma educação pública e gratuita de qualidade, bem como, lançar mão de diferentes saberes para planejar e adaptar os conhecimentos científicos às diversas realidades e modalidades educativas brasileiras.

Destarte, os educadores foram questionados sobre os aspectos da formação profissional, conforme o gráfico 8 abaixo, e também quanto ao tipo de instituição da última formação. Nesse tópico, 55% apontaram que realizaram a formação em instituição privada; 36% em pública e 9% são inconclusos. É importante destacar que essa pergunta foi respondida por 11.332 educadores que declararam ter realizado algum curso de formação continuada em algum momento de suas carreiras. Foram desconsideradas no gráfico abaixo as respostas não dadas.



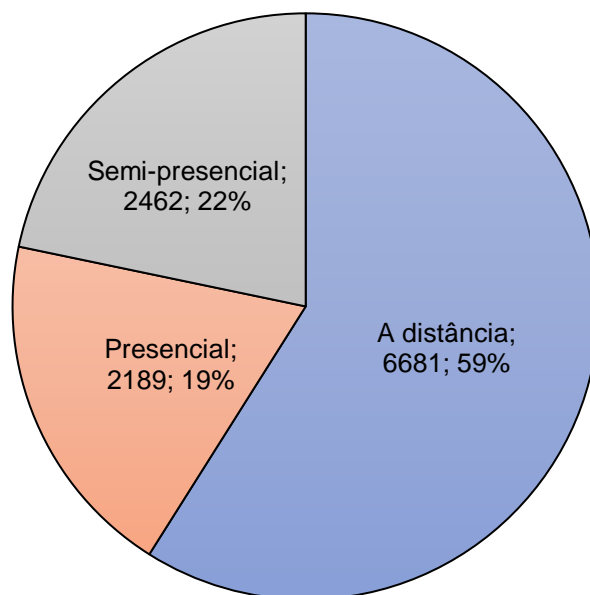
**Gráfico 8: Instituição da última formação**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

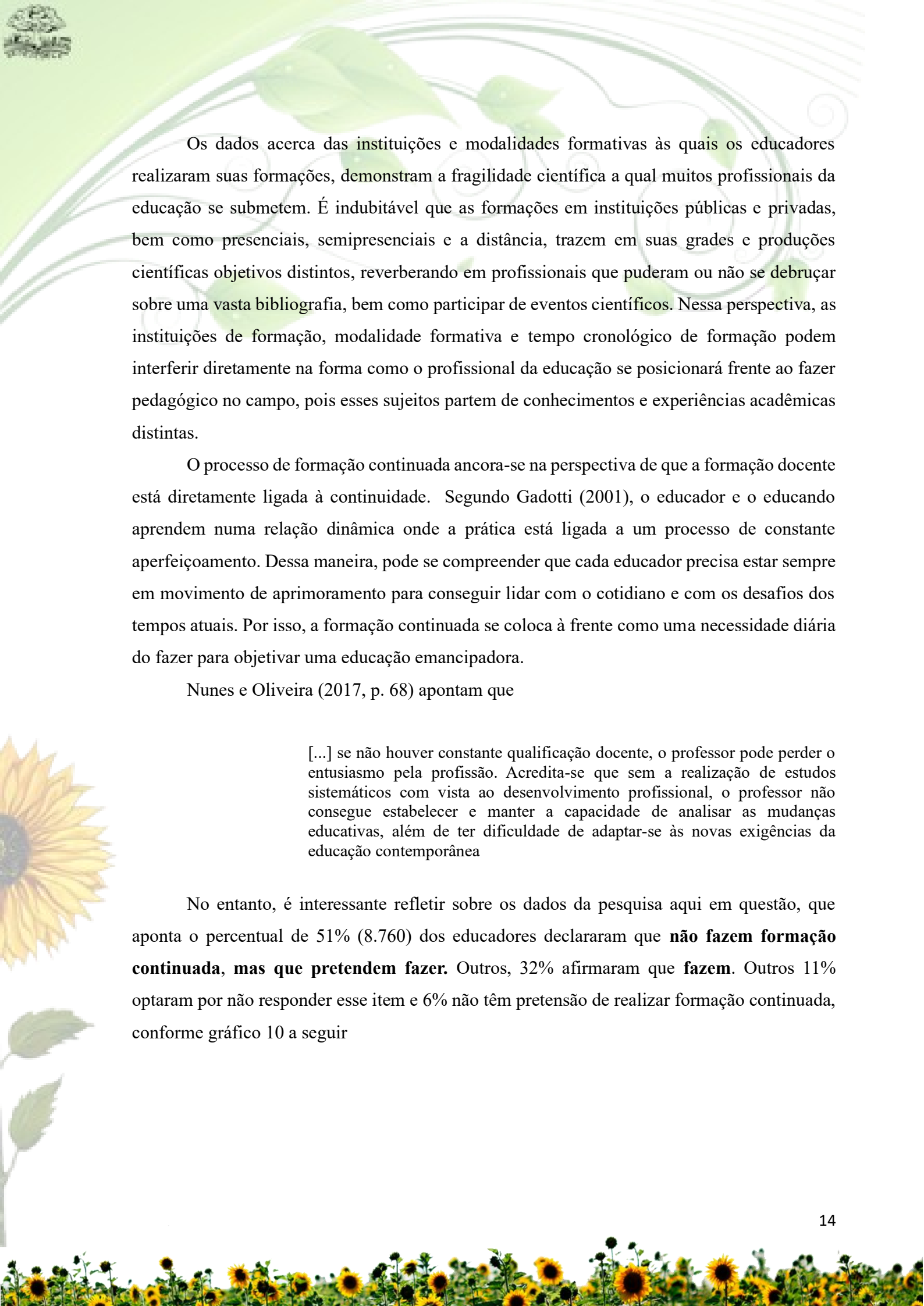
Observa-se é que a maioria dos profissionais são oriundos de instituições privadas. Além disso, outro dado muito significativo é que 59% realizaram formação à distância, conforme demonstra-se no gráfico 9. Seguido de 22% Semipresencial e 19% presencial. Assim, notamos que existe uma predominância quanto aos institutos privados e a formação a distância.

**Gráfico 9: Modalidade do curso**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.






Os dados acerca das instituições e modalidades formativas às quais os educadores realizaram suas formações, demonstram a fragilidade científica a qual muitos profissionais da educação se submetem. É indubitável que as formações em instituições públicas e privadas, bem como presenciais, semipresenciais e a distância, trazem em suas grades e produções científicas objetivos distintos, reverberando em profissionais que puderam ou não se debruçar sobre uma vasta bibliografia, bem como participar de eventos científicos. Nessa perspectiva, as instituições de formação, modalidade formativa e tempo cronológico de formação podem interferir diretamente na forma como o profissional da educação se posicionará frente ao fazer pedagógico no campo, pois esses sujeitos partem de conhecimentos e experiências acadêmicas distintas.

O processo de formação continuada ancora-se na perspectiva de que a formação docente está diretamente ligada à continuidade. Segundo Gadotti (2001), o educador e o educando aprendem numa relação dinâmica onde a prática está ligada a um processo de constante aperfeiçoamento. Dessa maneira, pode se compreender que cada educador precisa estar sempre em movimento de aprimoramento para conseguir lidar com o cotidiano e com os desafios dos tempos atuais. Por isso, a formação continuada se coloca à frente como uma necessidade diária do fazer para objetivar uma educação emancipadora.

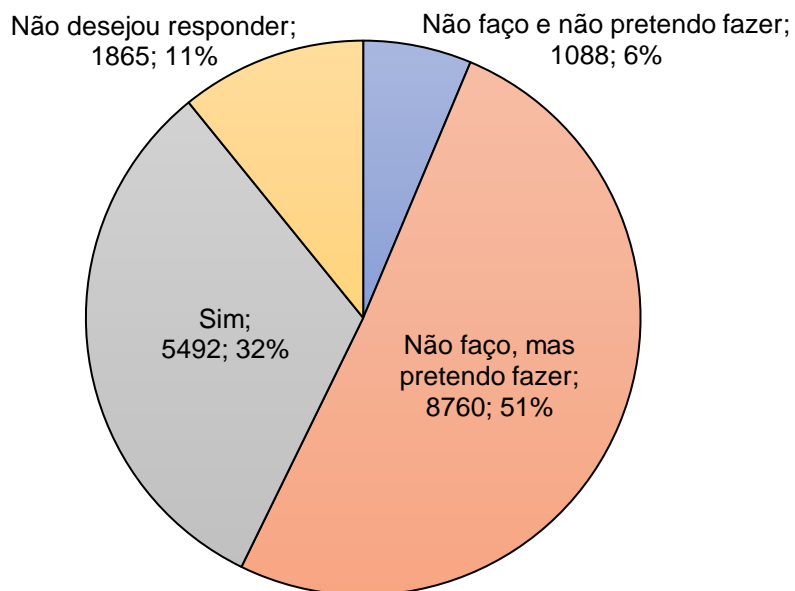
Nunes e Oliveira (2017, p. 68) apontam que

[...] se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea



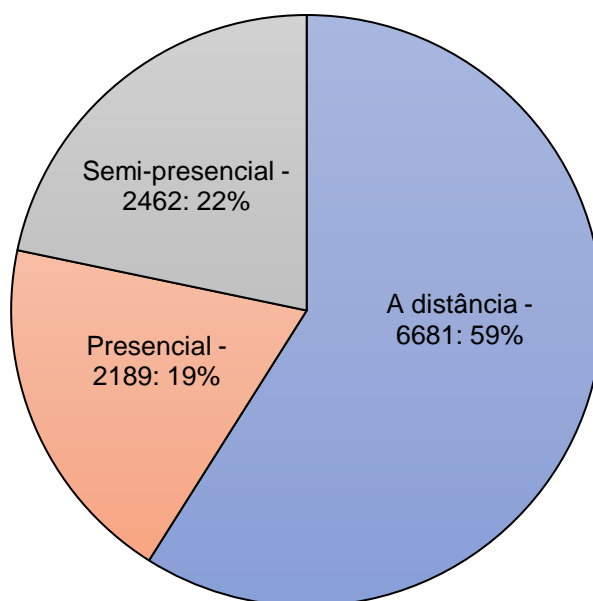
No entanto, é interessante refletir sobre os dados da pesquisa aqui em questão, que aponta o percentual de 51% (8.760) dos educadores declararam que **não fazem formação continuada, mas que pretendem fazer**. Outros, 32% afirmaram que **fazem**. Outros 11% optaram por não responder esse item e 6% não têm pretensão de realizar formação continuada, conforme gráfico 10 a seguir

**Gráfico 10:** Faz algum curso atualmente (formação continuada)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

**Gráfico 11:** Modalidade do curso de formação continuada

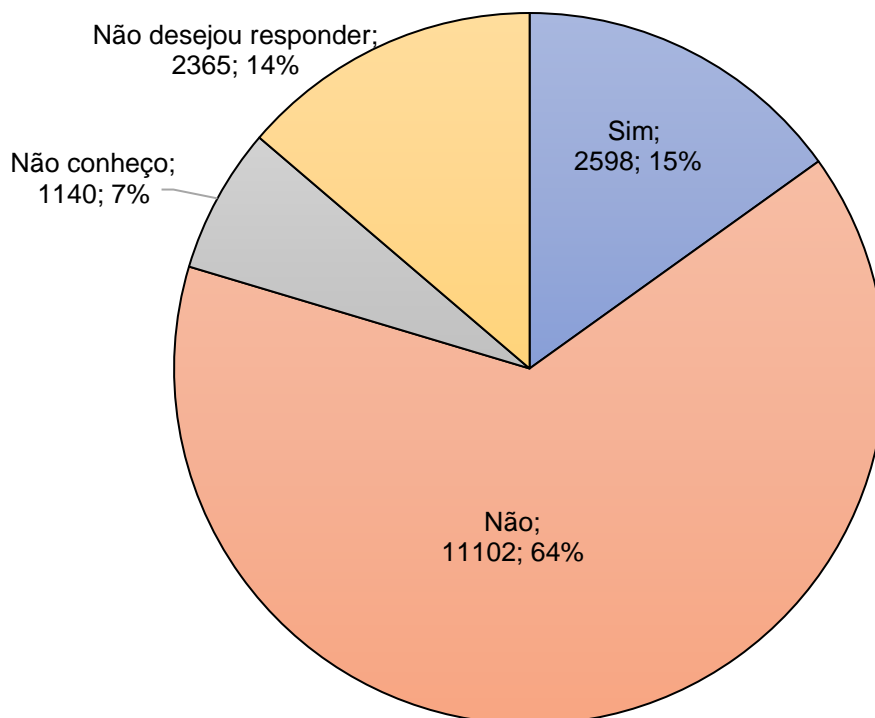


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

No contexto da formação continuada, é preciso atentar para o fato de que o Estado deve proporcionar as condições necessárias para que o profissional busque dar seguimento à sua formação. Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram interpelados quanto à utilização da

Plataforma Paulo Freire<sup>1</sup>, que é um sistema informatizado criado pelo Ministério da Educação em 2009 com a intenção de permitir a professores de qualquer lugar do país realizar diversos cursos de formação. Nesse sentido, os dados revelam que 64% (11.102) não possuem cadastro na Plataforma Paulo Freire. Somente 15% (2.598) são cadastrados; 14% (2.365) optaram em não responder ao item e 7% (1.140) não conhecem a plataforma.

**Gráfico 12:** Possui cadastro na Plataforma Paulo Freire



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Nessa direção, necessária se torna a defesa de que o processo de formação dos profissionais que atuam em educação seja uma ação contínua e amparada pelo Estado, principalmente dando condições para que esses educadores possam avançar na formação para construir novas possibilidades no ensino, visto que “as demandas para a formação docente na atualidade são amplas e bastante complexas” (Nunes e Oliveira, 2017, p. 69). Sendo assim, é necessário articular a reflexão crítica para reconstruir a ação pedagógica e fomentar novas

<sup>1</sup> Saiba mais sobre a Plataforma Paulo Freire: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/plataforma-freire#:~:text=gradua%C3%A7%C3%A3o%20lato%20sensu.-,A%20Plataforma%20Freire%20%C3%A9%20um%20sistema%20desenvolvido%20pelo%20MEC%20por,de%20adequar%20a%20sua%20gradua%C3%A7%C3%A3o.>

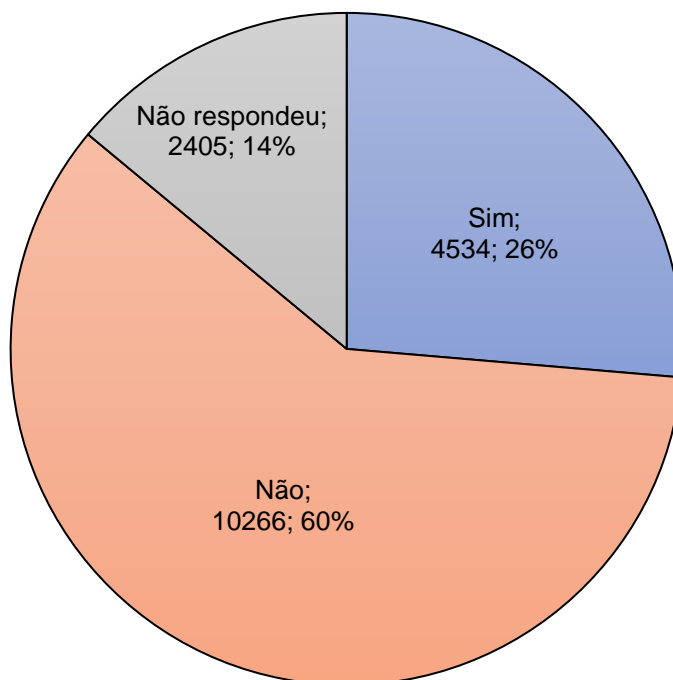
estratégias na educação, a fim de abrir novos horizontes na educação do país para que a formação continuada seja permanente, como defendia Freire (1997), pois é preciso que esse processo esteja apoiado em uma realidade crítico-emancipatória para possibilitar novas reflexões na sociedade.

## TRABALHO DOCENTE

Discutir sobre trabalho docente é desafiador, uma temática necessária diante das dificuldades que estão diretamente ligadas à profissão e também na superação dos desafios próprios da profissão. Dessa maneira, o trabalho docente exige constante atualização dos educadores para que se tenha uma atitude reflexiva e crítica diante dos problemas sociais (De Rossi, 2021).

Nessa perspectiva do trabalho docente, os dados da pesquisa mostram a realidade dos educadores quanto ao exercício de outras funções além de professor/a. Os dados demonstram que 60% (10.266) dos educadores se dedicam somente à função de professorar; seguidos de 26% (4.534) que responderam que atuam também em outras frentes de trabalho, ao passo que 14% (2.405) optaram por não responder. Dessa maneira, é possível compreender que grande parte dos educadores deste estudo tem integral dedicação ao magistério.

**Gráfico 13:** Exerce outra(s) função/ões no magistério, além de professor (a)



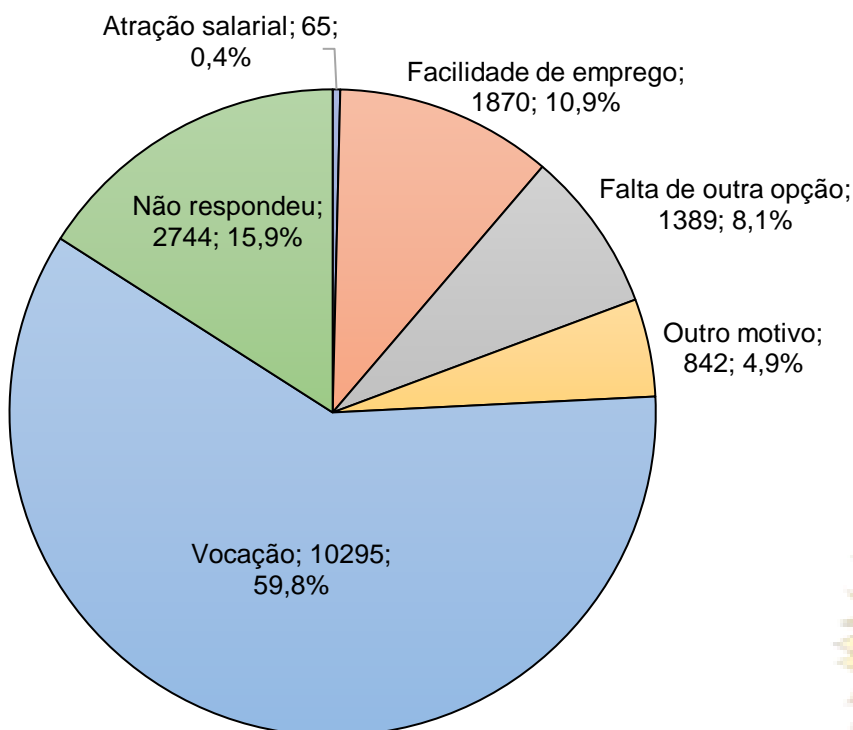
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Posteriormente, os participantes da pesquisa foram interpelados sobre o motivo de escolha do magistério. Para balizar a interpretação das respostas colhidas, tome-se por referência Basso (1998, p. 25) que assevera o seguinte:

“O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva”.

Essa pesquisa evidencia que temos um número expressivo de educadores, 59,8% (10.295), que apontaram a escolha da profissão por motivo de vocação; 15% (2.744) não responderam; 10,9% (1.870) apontaram a facilidade de emprego como motivação; 8,1% (1.389) por falta de outra opção; 4,9% (842) por outros motivos e 0,4% (65) por atração salarial.

**Gráfico 14:** Motivos para a escolha do magistério

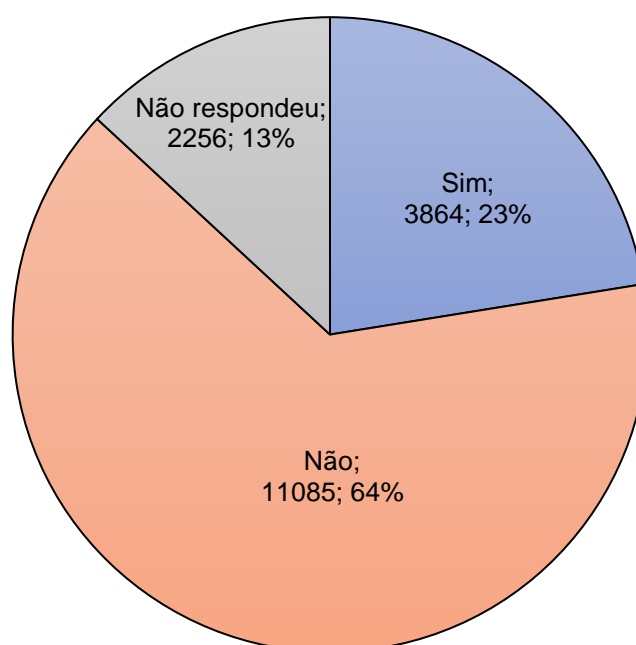


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

De Rossi (2021) afirma que não pode se perder de vista que o trabalho é uma categoria central para a realização do ser humano. Destaca ainda que na teoria marxista, isso implica em uma atribuição de significados e interpretações do sujeito sobre as relações e sujeitos com os quais interage. Nesse universo em que o ser humano atribui sentido àquilo que é inerente à sua

realidade, os educadores da pesquisa foram questionados se, em havendo a possibilidade de mudança de profissão, o fariam. Assim, 64% (11.085) afirmaram que não mudariam de profissão. Outros 23% (3.864) disseram que mudariam e 13% (2.256) optaram por não responder. Esse dado permite inferir que apesar das dificuldades que envolvem o trabalho com a Educação do/no Campo, a maioria dos educadores desejam permanecer nessa função, como está disposto no gráfico 15.

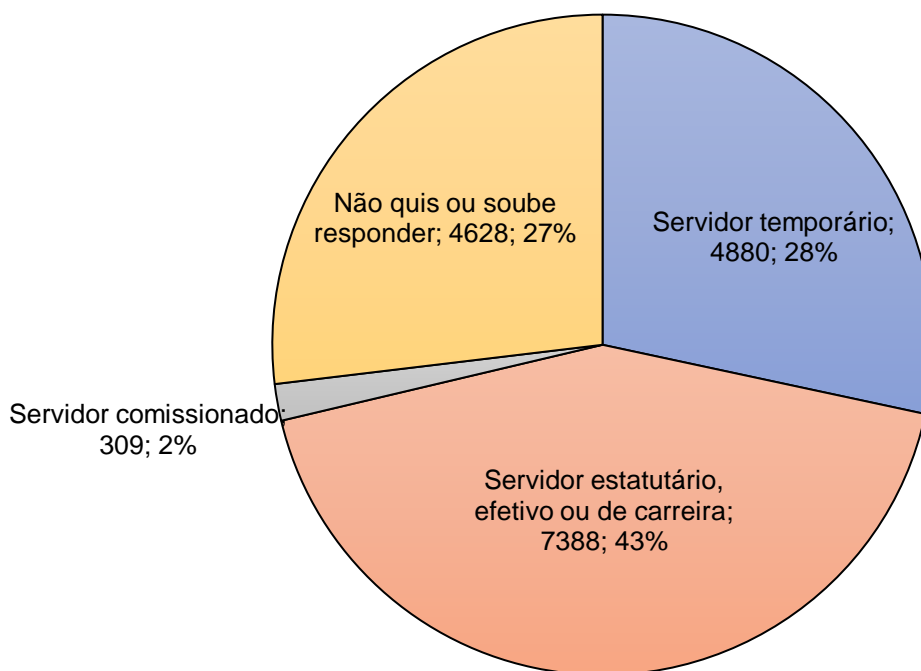
**Gráfico 15:** Possibilidade de mudança de profissão



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O vínculo profissional interfere diretamente na qualidade de vida dos educadores, pois a carga horária de trabalho, plano de carreira e possibilidades de licenças para formação continuada são direitos que os educadores têm garantidos quando são concursados, isto é, possuem um vínculo relativamente seguro com o município e/ou estado. Por isso, é importante destacar que a maioria dos participantes dessa pesquisa, 43% (7.388) educadores apontaram possuir vínculo de servidor estatutário efetivo ou de carreira. Outros 28% (4.880) declararam atuar como servidores temporários e 27% (4.628) optaram por não responder, como está disposto no gráfico a seguir.

**Gráfico 16: Vínculo funcional**

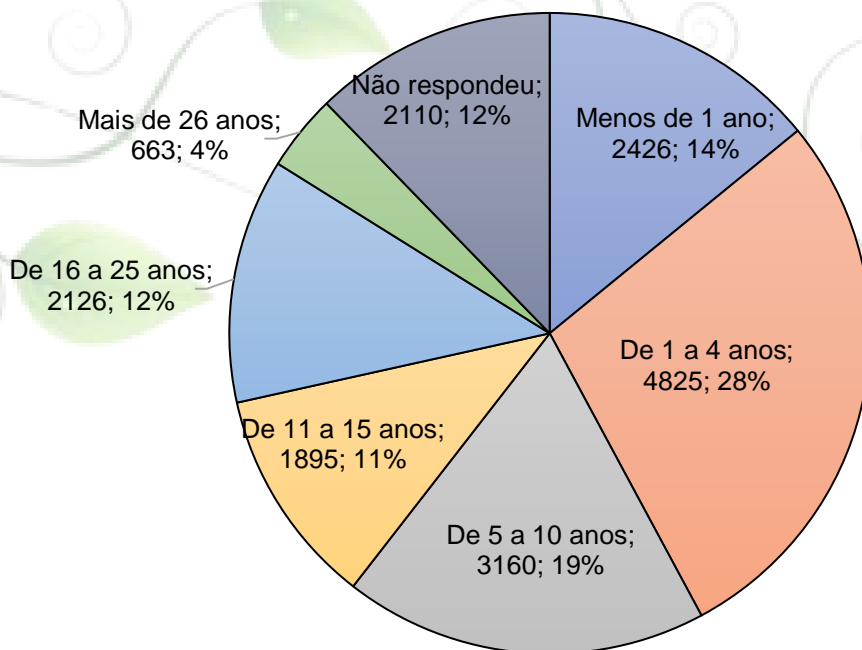


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

No que diz respeito ao tempo de serviço na escola em que atuam 28% (4.825) participantes desta pesquisa apontaram que possui entre 1 a 4 anos; 19% (3.160) afirmaram que possuem de entre 5 a 10 de atuação na escola em que trabalham. Seguidos 14% (2.426) com menos de 1 ano; 12% (2.126) entre 16 e 25 anos; 11% (1.895) de 11 a 15 anos de serviço; 4% (663) com mais de 26 anos de atuação, sendo que 12% (2.110) optaram por não responder. Esse dado demonstra a heterogeneidade no tempo em que esses profissionais atuam na educação, permitindo inferir que as experiências acadêmicas, bem como as profissionais são distintas.



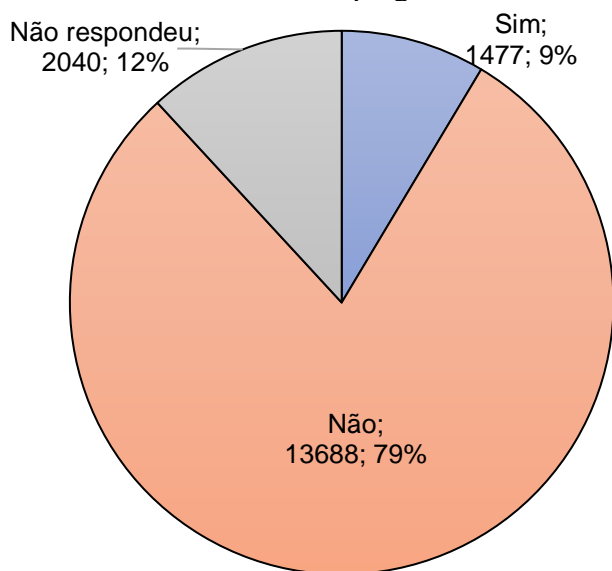
**Gráfico 17: Tempo de serviço na escola onde trabalha**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Ademais, foi perguntado aos participantes da pesquisa se eles possuíam vínculo empregatício além da esfera da educação. Conforme demonstra o gráfico 18, a maioria dos respondentes, 79% (13.688) informaram que estão ligados somente à educação; 9% (1.477) disseram que possuem outro trabalho e 12% não responderam.

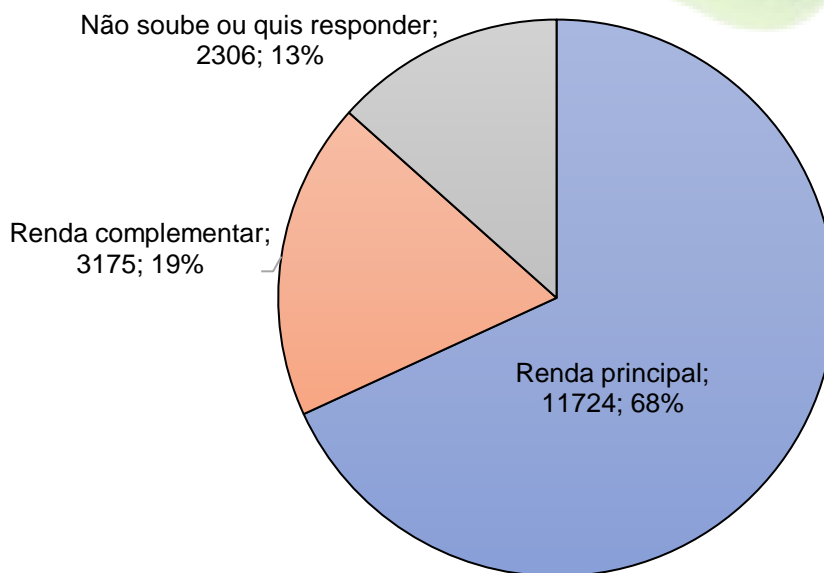
**Gráfico 18: Possui outro vínculo empregatício além da educação**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Outro aspecto relevante na reflexão deste ponto do estudo é que os profissionais participantes da pesquisa apontaram a importância da renda no orçamento da família. E como é possível verificar no gráfico 19 a seguir, 68% (11.724) dos respondentes têm a renda principal na família. Outros 19% (3.175) disseram que sua renda é complementar na receita familiar e 13% (2.306) não souberam ou não quiseram responder.

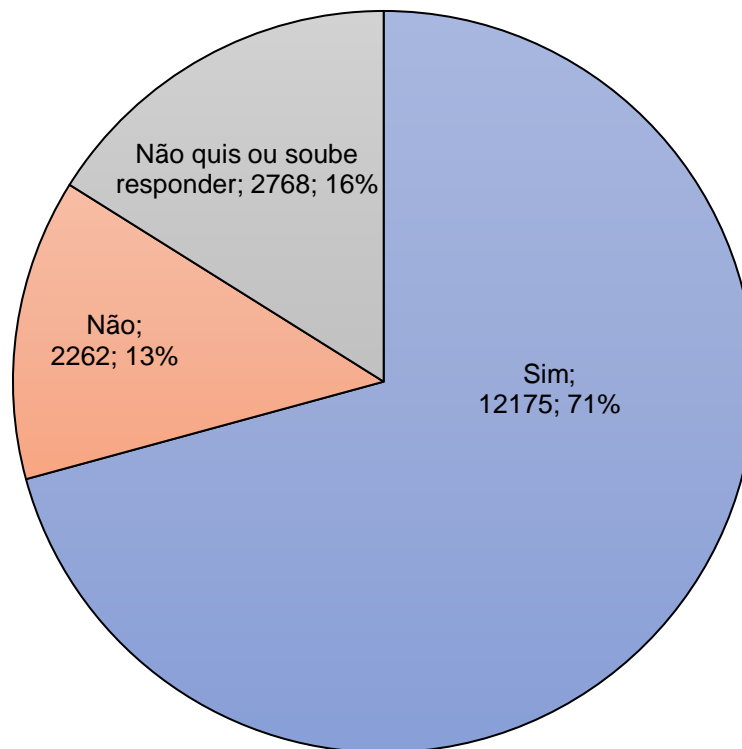
**Gráfico 19:** Importância da sua renda no orçamento de sua família



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Outro dado muito significativo é que a maioria dos educadores, 71% (12.175), realizam trabalhos domésticos, como está disposto no gráfico 20. Essa informação pode ser reflexo do gênero biológico que predomina nos profissionais da educação básica, em concomitância a divisão social do trabalho, na qual é imposta as mulheres a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos, e quando elas se inserem no mercado de trabalho, agregam mais funções, mantendo as atividades domésticas junto a carga horária de trabalho, reverberando assim, numa sobrecarga dessas educadoras.

**Gráfico 20:** Realiza trabalhos domésticos



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Frente aos desafios e demandas presentes no trabalho docente, compreende-se que esta realidade de atuar em atividades domésticas perpassa por condições subjetivas e objetivas. Para melhor esclarecer, Basso (1998, p. 8) traz os seguintes apontamentos:

[...] as condições objetivas de trabalho do professor, são percebidas como limitadoras, mas nem sempre de forma clara, tanto que, muitas vezes, a situação é traduzida como frustrante, desanimadora. Ganhando mal, com uma jornada de trabalho extensa, não deixando tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalhos e a atualização, poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo, assim, a qualidade do ensino.

Posto apurar esse fato, foi questionado neste estudo quanto ao grau de satisfações e insatisfações dos educadores no que tange ao trabalho docente. É possível observar nos quadros nº 1 e 2 abaixo uma variedade de perspectivas. O questionamento provocador de posicionamento para esse item foi ‘Marque as alternativas abaixo nas quais você se considera satisfeito’, tendo como resultados os números a seguir:

**Quadro 2:** Grau de Satisfação dos educadores(as)

<b>Considera satisfeito</b>		
<b>Descrição</b>	<b>Respondentes</b>	<b>porcentagem</b>
Carga horária	7831	45,5%
Educação brasileira	1428	8,3%
Nível de aprendizagem apresentada pelos discentes	4656	27,1%
Relação com a equipe pedagógica e administrativa	9883	57,4%
Relação com as famílias	9470	55,0%
Relação com os estudantes	12460	72,4%
Suporte administrativo/pedagógico fornecido pela SMED	4956	28,8%
Suporte pedagógico (coordenadora e direção da escola)	9893	57,5%
Trabalho docente	11818	68,7%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O quadro nº 3 vai apontar o grau de insatisfação dos docentes quanto ao trabalho docente. O questionamento solicitava posicionamento marcando as alternativas que denunciavam essa condição.

**Quadro 3:** Grau de insatisfação dos docentes

<b>Considera insatisfeito</b>		
<b>Descrição</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Porcentagem</b>
Carga horária.	3537	20,6%
Educação brasileira.	8651	50,3%
Nível de aprendizagem apresentada pelos discentes.	6945	40,4%
Relação com a equipe pedagógica e administrativa.	1468	8,5%
Relação com as famílias.	3714	21,6%
Relação com os estudantes	1147	6,7%
Suporte administrativo/pedagógico fornecido pela SMED.	4005	23,3%
Suporte pedagógico (coordenadora e direção da escola).	2235	13,0%
Trabalho docente.	1513	8,8%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Os dados neste tópico apresentam a satisfação e insatisfação dos profissionais, visto que para serem vislumbrados caminhos possíveis que conduzam à mudança na efetivação de políticas públicas para a educação, é necessário aprofundar as discussões e especificidades do trabalho docente, a fim de explicitar as relações contraditórias e as perspectivas positivas para melhoria na educação e no sentido do trabalho docente.

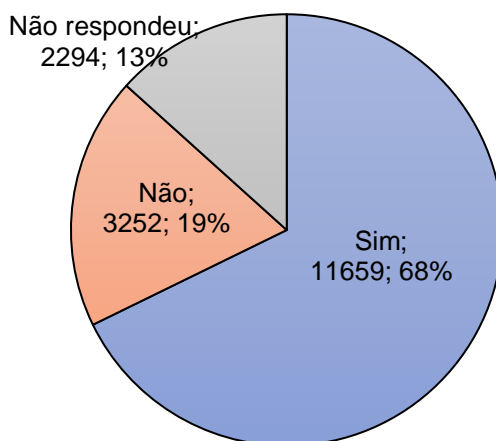
## INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS CAMPESINAS

As escolas são espaços importantíssimos para a formação cidadã ao proporcionarem à comunidade escolar um ambiente agradável e que favoreça as aprendizagens para além dos conteúdos conceituais. “É nesse ambiente que conteúdos atitudinais, tais como, o respeito aos bens públicos, a si mesmo e ao outro, hábitos de alimentação saudável e higiene, também são fomentados” (Ferreira, 2019, p.49).

Ao trazer o foco para as escolas do campo, esses espaços educativos também agregam lutas sociais, valoração de culturas e saberes, pois a Educação do Campo como prática social num processo de constituição histórica tem algumas características específicas no que tange à “consciência de mudança”. Ela se constituiu “como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses [...] (Caldart, 2012, p.263).

Por isso defende-se uma escola campesina que viabilize a formação dos sujeitos do campo, na qual a infraestrutura elementar compreende a construção de espaços adequados à modalidade de ensino proposta pela instituição, o acesso à água potável, à energia elétrica e ao esgoto, bem como outros recursos físicos - equipamentos e espaços para a prática de atividades relacionadas ao ambiente educacional (Pieri, 2023). Sendo que, a ausência parcial ou total dessa estrutura, reverberará no comprometimento direto da qualidade da educação proposta nesses espaços educativos.

**Gráfico 21:** A estrutura da escola onde trabalha é adequada ao funcionamento da modalidade de ensino em que você atua

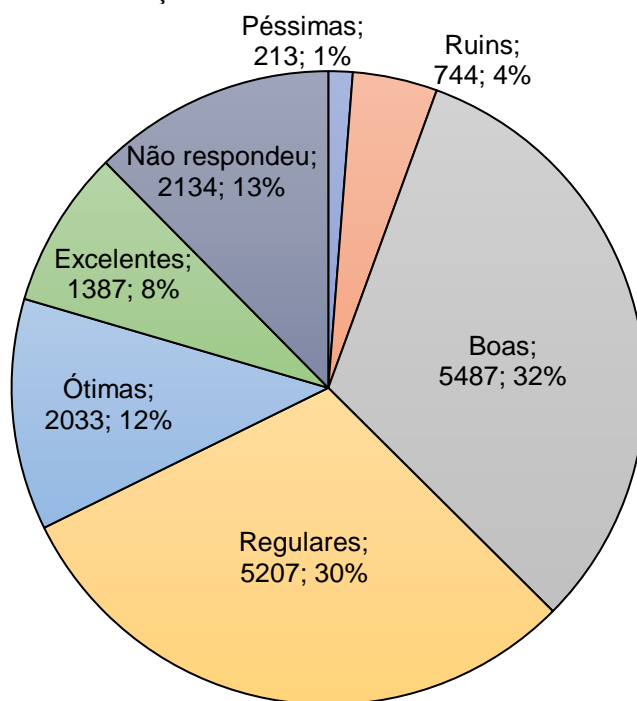


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Como está disposto no gráfico 21 acima, dos 17.205 respondentes, 11.659 (68%) afirmaram que a infraestrutura das escolas campestres em que trabalham está adequada para a modalidade de ensino proposta. Entretanto, com o passar do tempo, essas estruturas ficam obsoletas ou inadequadas porque os projetos escolares desconsideram a mutabilidade, tão natural nas coisas humanas (Oliveira,1988).

Nessa perspectiva, a existência de uma estrutura compatível com as modalidades educativas ofertadas pelas instituições, não implica necessariamente que haja uma manutenção e/ou reformas para que esses ambientes se mantenham em condições adequadas para o fazer pedagógico. Essa contradição é perceptível no gráfico 22 no qual a soma dos percentuais de escolas com espaços ótimos e excelentes chega a 20% (3.420), um número que reflete o sucateamento das escolas públicas em áreas campestres.

**Gráfico 22:** As condições do ambiente físico da escola onde trabalha



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Quando os estudantes chegam à escola, “tem que ter equipamentos, conforto do ambiente para se concentrar, se dedicar aos estudos e ao aprendizado. O professor precisa de equipamento para desenvolver o trabalho dele” (Neto, 2013.p.1). Quando essas condições são postas de forma adequada, os processos formativos se tornam mais fluidos, e é possível vislumbrar a formação integral dos estudantes.

Apesar da importância e do direito à aprendizagem, como está disposto no Art. 211 da Constituição da República Federativa do Brasil, “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a **universalização**, a **qualidade** e a **equidade** do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988, grifo nosso), e no Plano Nacional de Educação, por meio da lei 13.005, de 25.06.2014, que responsabiliza o Estado por meio dos poderes: federal, estadual e municipal para “7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de **reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas**, visando à **equalização regional das oportunidades educacionais**” (Brasil. 2014, p.8, grifo nosso), o quadro 4, evidencia uma realidade distante da posta nos documentos basilares da Educação Brasileira.

**Quadro 4:** Materiais/equipamentos didáticos disponíveis na escola em que trabalha

<b>Materiais/equipamentos disponíveis</b>		
Acesso a todos os materiais citados	1077	6,3%
Aparelho de som	8725	50,7%
Computador	10100	58,7%
Data show	7907	46,0%
DVD	1952	11,3%
Impressora	11944	69,4%
Internet	12603	73,3%
Jornais	2372	13,8%
Livros	13962	81,2%
Máquina fotográfica	1072	6,2%
Microfone	6147	35,7%
Mimeógrafo	351	2,0%
Papel	13208	76,8%
Retroprojeter	2710	15,8%
Revistas	4667	27,1%
Televisão	8345	48,5%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

De acordo aos educadores que participaram dessa pesquisa, 6,3% (1.077) possuem todos os materiais e equipamentos citados à disposição, permitindo a esses profissionais uma gama de possibilidades para o planejamento e a prática pedagógica. Entretanto, os dados permitem inferir que mais de 90% dos educadores têm recursos parciais e/ou limitados, a exemplo do acesso ao papel (13.208 / 76,8%) que é um recurso de necessidade irrefutável na educação básica, mas que não abarca de forma satisfatória todas as escolas campesinas, e também a exemplo do livro didático (13.962 / 81,2%) que atende parcialmente as escolas campesinas.

Os dados coletados, apresentam escolas campesinas que precisam de uma maior atenção dos poderes públicos, para que a infraestrutura delas seja adequada às propostas educativas da Educação do Campo. E quando se aborda a importância estrutural dessas escolas, se propõe um ambiente para além de paredes, muros e pisos. Faz-se necessário oferecer uma infraestrutura que permita ao estudante “ter **autonomia** para **tomar decisões**, ser proativo para **identificar os dados** de uma situação e **buscar soluções**, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (Brasil, 2022, p.12, grifo nosso).

Espaços como bibliotecas e laboratórios poderiam viabilizar essa autonomia estudantil. Todavia, os dados do quadro 4, mostram que esses espaços ainda não fazem parte da maioria das escolas campesinas baianas.

**Quadro 4:** Espaços disponíveis

	SIM		Não		Não respondeu	
A escola que você trabalha tem biblioteca?	5194	30,2%	8989	52,2%	3022	17,6%
A escola que você trabalha tem laboratório de Ciências?	333	1,9%	13824	80,3%	3048	17,7%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Os dados dispostos nesse subtópico apresentam uma parte importante da infraestrutura escolar, mas para além da área construída e dos recursos disponíveis, outro fator que pode interferir no desenvolvimento didático dos alunos está relacionado às condições ambientais da classe: acústica, temperatura, insolação, ventilação e luminosidade, as quais podem reverberar em diversas ações estudantis como a sociabilidade dos usuários, seu desempenho acadêmico e mesmo em sua saúde (Sommer, 1973). Por isso, é importante que as informações aqui apresentadas sejam usadas em pesquisas científicas aprofundadas, pois as múltiplas determinações que envolvem os espaços educativos precisam ser consideradas na construção de escolas públicas e gratuitas de qualidade.






## FAZER PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO

É latente à Educação o planejamento das ações a serem implementadas no âmbito escolar. Essa prática ocorre nas instituições em vários momentos durante o ano letivo: de forma anual, com as metas a longo prazo, por meio do Projeto Político Pedagógico, do currículo escolar e do planejamento anual de cada disciplina; de forma trimestral, na qual há propostas, projetos e ações para cada unidade escolar; e de forma quinzenal ou semanal para planejar as aulas de cada turma específica.

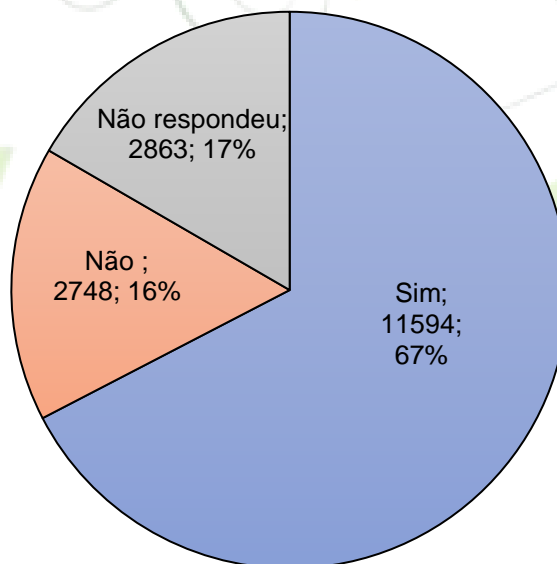
“Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil. 2022, p.35). Em se tratando do nosso campo específico, esse planejamento da Educação do Campo precisa considerar as especificidades dos estudantes, respeitando e valorando aspectos culturais, os saberes construídos historicamente e os trabalhos realizados por eles. Para tanto, os materiais didáticos podem ser importantes aliados nesse processo, considerando-se que:

Os materiais didáticos elaborados para uso nacional **não devem conter erros** e precisam ser utilizados de maneira a **favorecer o planejamento do professor e auxiliar o desenvolvimento** das funções psíquicas superiores das **crianças do campo**. Este material deve chegar rapidamente às escolas e não ficar dependente de uma logística nos estados em que o programa não funciona (Caldart. 2012, p.322, grifo nosso).



Dada a importância dos materiais de apoio para o planejamento que atenda a realidade campesina, os educadores que participaram dessa pesquisa foram questionados acerca do acesso a esses recursos. Como está disposto no gráfico 23, alguns colaboradores deixaram de responder a essa questão, isso pode ter ocorrido pelo fato de que nem todos os respondentes estão atuando em sala de aula.

**Gráfico 23:** Existência de material de apoio pedagógico para a realização e/ou planejamento das atividades docentes



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Os dados dispostos no gráfico 23 evidenciam que a maioria dos educadores de escolas camponesas têm material de apoio para a realizar e/ou planejar suas atividades pedagógicas. Entretanto, não se pode desconsiderar que 2.748 (16%) dos participantes dessa pesquisa, sinalizaram a ausência desses recursos, fator que interfere diretamente no trabalho docente, bem como na qualidade das aulas ministradas.

Não obstante, para além dos materiais de apoio, os educadores necessitam de um tempo reservado para o planejamento das atividades docentes: preparar as atividades, realizar pesquisas, leituras, ter uma formação continuada, discutir com colegas acerca de métodos e técnicas, atender os pais e os estudantes de forma individualizada. Todos esses itens dispostos no quadro 4 abaixo são importantes para a *práxis* educativa. Contudo, somente o tempo para o planejamento das atividades docentes está presente em mais de 70% da realidade dos educadores camponeses da Bahia, os demais itens estão abaixo de 50%, dado que pode ser analisado como indicio de sobrecarga dos profissionais da educação, pois essas atividades poderão ser realizadas no tempo de “descanso dos professores” ou deixarão de ser realizadas devido à inviabilidade de tempo.

**Quadro 5:** Tempo reservado na escola para outras atividades

<b>A instituição disponibiliza tempo para:</b>		
Acesso à internet	8.264	48,0%
Atendimento aos responsáveis pelo/a estudante	7.383	42,9%
Atendimento individualizado aos alunos/as	4.981	29,0%
Conversas informais com os colegas de trabalho	7.411	43,1%
Discutir com colegas métodos e técnicas	7.158	41,6%
Formação Continuada	6.337	36,9%
Leituras diversas	6.343	36,9%
Pesquisa	4.435	25,8%
Planejamento das atividades docentes	13.323	77,4%
Preparar instrumentos de avaliação	6.924	40,2%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O planejamento da Educação do Campo precisa apreender os conhecimentos basilares da escolarização, bem como os conhecimentos das “populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural” (Brasil, 2014, p.8). Dada a complexidade desse planejar, há momentos em que esse planejamento precisa ocorrer junto com a equipe gestora, de forma coletiva com os demais professores e/ou de forma individual, como está disposto no quadro 6.

**Quadro 6:** Como são realizados os planejamentos das aulas/atividades na escola em que você trabalha

<b>Planejamento das aulas/atividades na escola</b>		
Com a equipe gestora	1.137	6,6%
Com a equipe gestora e todos os professores da escola	5.220	30,3%
Com coordenador/a e professores que trabalham com estudantes de todas as idades	7.351	42,7%
Com grupos de professores que trabalham com estudantes da mesma idade	4.002	23,3%
Com todos os professores da escola	4.020	23,4%
Individual, em casa	5.248	30,5%
Individual, na escola	4.215	24,5%
Todos os professores e membros da SMED	1.137	6,6%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

A esse respeito, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo estabelece que:

**Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos**, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como

**materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca** e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008, p.4, grifo nosso).


O apoio pedagógico ratificado nas diretrizes complementares, só poderá ser dada pelos educadores se o Estado fornecer condições materiais, intelectuais e de tempo para o suporte pedagógico. Como pode ser observado nos gráficos e quadros desse subtópico, ainda há muito a se fazer para que essa diretriz se torne realidade concreta em todas as escolas campesinas da Bahia.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo, fruto das lutas dos movimentos sociais, é comumente referida como educação rural na legislação Brasileira. Ela compreende os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2001, p.1).

Partindo da premissa de que a “Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida” (Brasil, 2008, p.3), pode-se afirmar que esse direito historicamente tem sido negligenciado e/ou usado como instrumento de punição social. Embora haja bons projetos, com resultados irrefutáveis, a realidade geral apresenta “indicadores evidenciando as grandes carências da população que vive no campo. Como taxa de analfabetismo três vezes maior do que a urbana, a escolaridade média da população urbana é quase o dobro da população rural, além da precariedade das instalações das escolas rurais” (Pereira e De Castro, 2021, p.16)”.

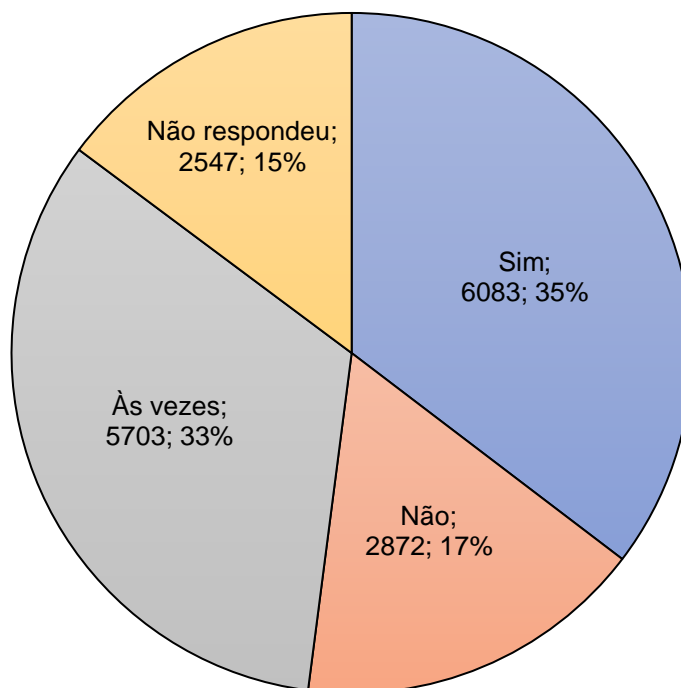


A escola do campo carrega em si a identidade vinculada às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na “temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (Brasil, 2002, p.1). Por isso, é indispensável que as aulas nesses espaços educativos sejam planejadas a partir de seus próprios princípios, os princípios da Educação do Campo.

É preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar. Em outras palavras, há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo (Brasil, 2007, p. 2).

O gráfico 24 apresenta dados referentes a essa necessária adequação, revelando que apenas 35% (6.083) das respostas apontam positivamente para esse fato. Isso mostra que 65% das atividades desenvolvidas nas escolas não contemplam total ou parcialmente as especificidades de seu público-alvo, como preconizam os instrumentos legais.

**Gráfico 24:** Os planejamentos realizados são organizados com base na Educação do Campo



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação as aulas em escolas campesinas podem ser adaptadas para atender as especificidades dessa modalidade de ensino, a saber:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

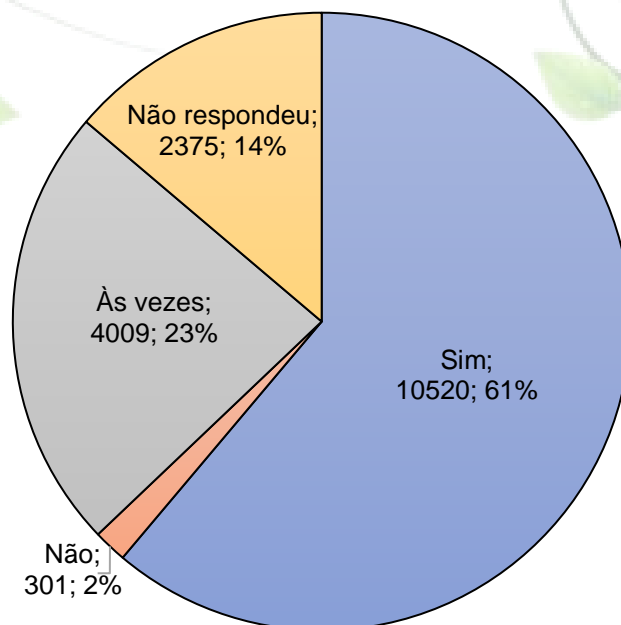
- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Essa flexibilidade se faz necessária para que haja projetos políticos pedagógicos, currículos e planejamentos que valorem, respeitem e sejam construídos para as realidades específicas de cada escola do campo.

Os dados do gráfico 24, revelam que 2.872 educadores (17%) planejam suas aulas desconsiderando a Educação do Campo e 5.703 educadores (33%) às vezes organizam suas aulas levando em consideração as especificidades da educação campesina. Entretanto, quando questionados acerca de considerar a realidade dos alunos ao preparar as aulas, dos 17.205

respondentes, 10.520 (61%) como está disposto no gráfico 25, afirmam levar essa informação em consideração no fazer pedagógico, o que parece algo paradoxal.

**Gráfico 25:** As atividades propostas em sala de aula são baseadas na realidade dos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Esses números tanto podem demonstrar uma preocupação acerca das conexões entre os saberes dos camponeses com os saberes construídos cientificamente pela humanidade, quanto, ao mesmo tempo, um desconhecimento epistemológico do tema, pois se faz necessário um conhecimento prévio dos princípios envolvidos na educação do campo para que haja planejamentos diários com os fundamentos dessa modalidade de ensino.

Considerando essa demanda e objetivando que todos os educadores tenham acesso a uma formação completa, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trazem em seu décimo terceiro artigo a seguinte orientação:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação

Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da **formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo**, os seguintes componentes:

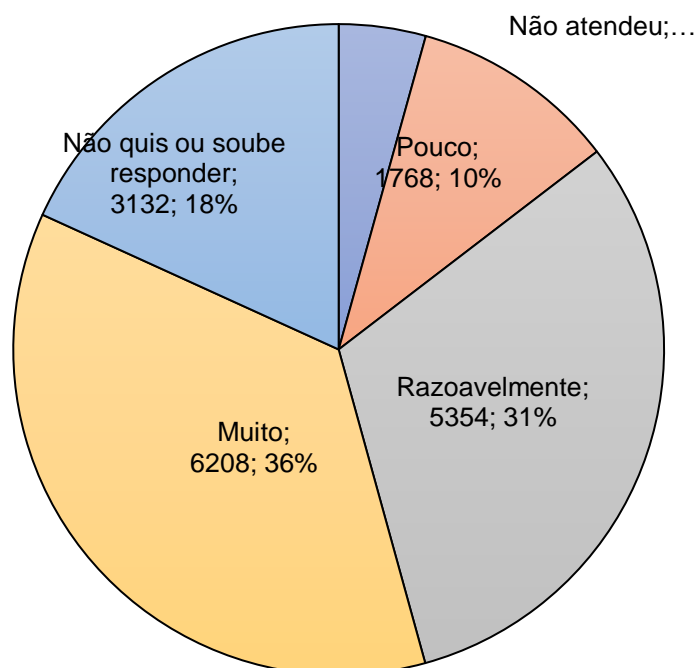
I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – **propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo**, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios

éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p.3, grifo nosso).

Isso revela a existência de um aparato legal para contemplar as especificidades da educação campesina cuja aplicabilidade ainda carece de expansão. O fato motivador dessa realidade pode ter natureza vária, inclusive associada à formação inicial dos profissionais que atuam no campo, como será descrito a seguir.

**Gráfico 26:** Você considera que a sua formação inicial atendeu ao seu trabalho como profissional da educação do campo



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Quando questionados acerca da formação inicial ter fornecido as bases para o trabalho na educação do campo, os respondentes majoritariamente se distribuíram entre as opções de razoavelmente com 31% (5.354) e muito com 36% (6.208). Esse dado é intrigante e instiga novas possibilidades para análise: se a formação inicial forneceu de fato suporte científico para o trabalho com a educação do campo, por que o planejamento das aulas ainda não segue as leis vigentes acerca dessa modalidade de ensino? Como é possível considerar a realidade dos alunos e isso não se refletir na prática pedagógica? Essas contradições estão materializadas nos dados e devem se confirmar na prática pedagógica cotidiana.



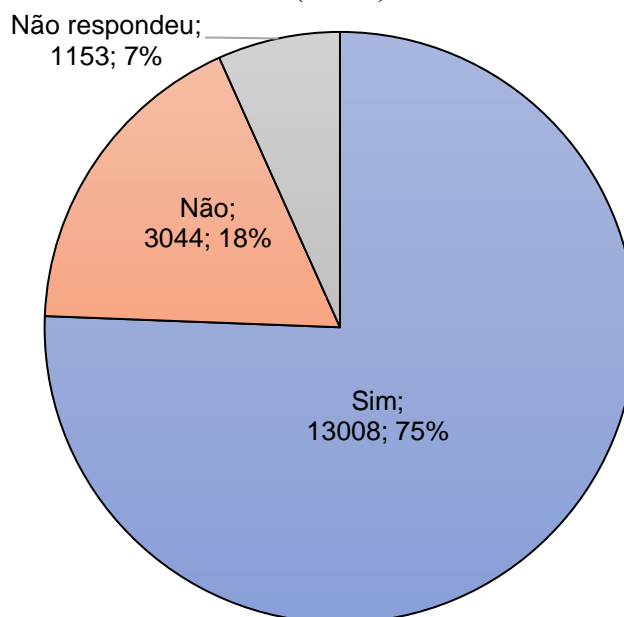
## PROJETOS, PLANOS E AÇÕES DAS ESCOLAS

Compreendemos a escola como espaço que contribui para a transformação social e é imprescindível a consolidação de processos de aprendizagem tendo em vista contribuir para a melhoria da qualidade da educação, através de ações, projetos e planos, como instrumento de trabalho dinâmico e como estratégia intencional a fim de lidar com os desafios presentes na prática educativa. Nunes et al (2021, p. 10) apresenta o seguinte questionamento:

Quando somos convidados a pensar na escola, o que vem a nossa mente? De modo apressado, imaginamos salas de aulas com suas carteiras enfileiradas (ou não), estudantes realizando atividades, professores à frente das salas ministrando aulas, cantinas, refeitórios lotados, barulhos de diversas naturezas ou mesmo um silêncio fulcral requerido muitas vezes pelo trabalho pedagógico. Cada um de nós tem uma imagem de escola, construída em nossas vivências e experiências, seja dos tempos de estudantes, seja da prática profissional. E, embora não tenhamos a intenção de recorrer a uma representação de escola, não queremos perder de vista que as sociedades modernas assim a instituiu.

Na intenção de ter mapeada da realidade dos projetos, ações e planos das escolas do campo, foi questionado aos participantes deste estudo a respeito do conhecimento da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Smed). Os dados mostram que 75% dos entrevistados (13.008) possuem conhecimento; 18% (3044) disseram que não e 7% (1.153) não responderam o item.

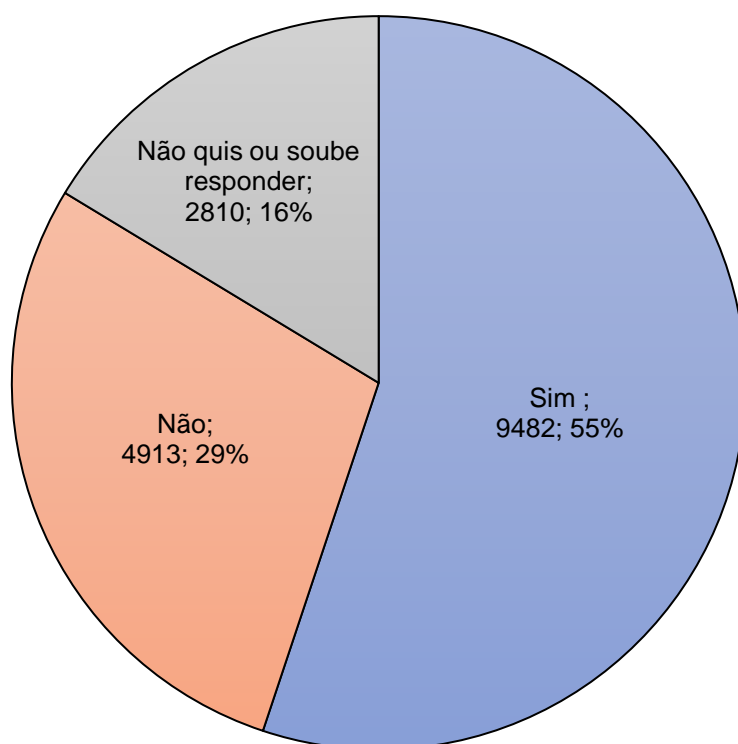
**Gráfico 27:** Conhecimento da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Smed)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

A formação continuada aparece como eixo central para que se consiga responder os desafios e fragilidades no chão da sala de aula, a fim de se pensar e repensar nova configuração de ações. Nesse sentido, dentre os pesquisados observa-se o percentual de 55% de profissionais com formação continuada nas escolas em que trabalham; 29% apontaram que não existe formação continuada na escola onde trabalham e 16% não quiseram ou não souberam responder.

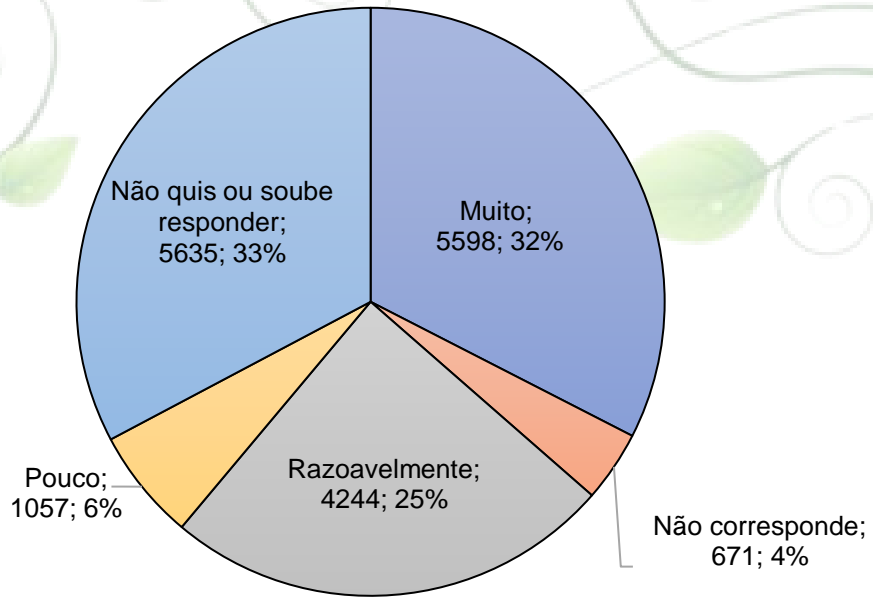
**Gráfico 28:** Na escola onde trabalha existe formação continuada



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Ainda nessa perspectiva, os entrevistados foram questionados sobre a formação continuada oferecida na escola tendo em vista a sua correspondência com as necessidades do cotidiano profissional. E 32% responderam “muito”, seguidos de 25% dizendo que atende de maneira razoável; 6% disseram que “pouco” e 4% que não corresponde as necessidades do cotidiano. Vale ressaltar que nesse item o maior grupo de respondentes, 33%, não quis ou não soube responder.

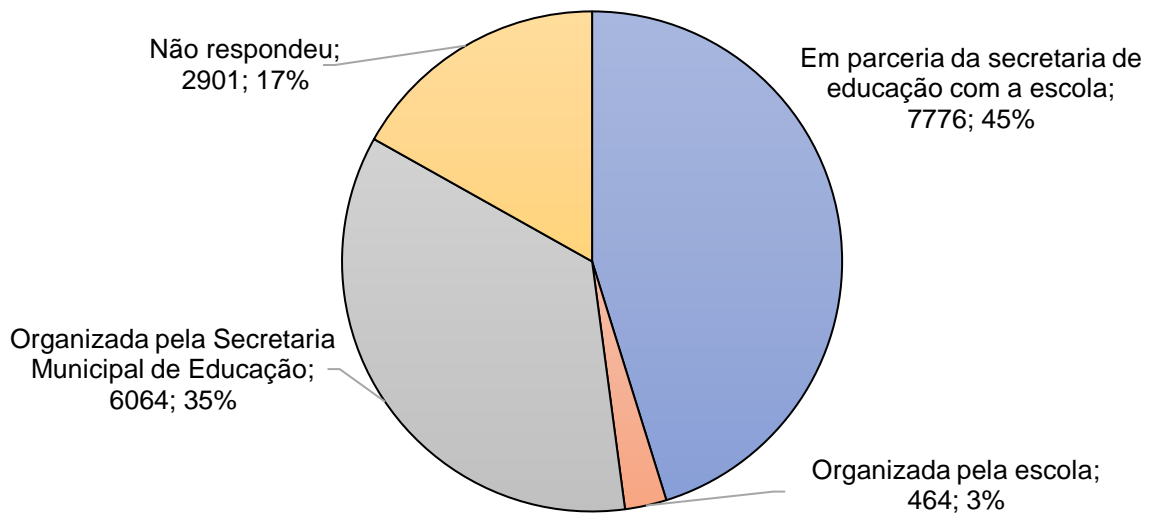
**Gráfico 29:** A formação continuada oferecida corresponde às necessidades de seu cotidiano profissional



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

No tocante à natureza do trabalho exercido, é importante destacar que a proposta da educação ocorre em parceria entre a secretaria de educação e escola onde atuam para a maioria dos respondentes (45%); 35% disseram que a proposta é organizada pela secretaria municipal de educação; 17% optaram em não responder e 3% afirmaram que é pela escola, conforme descrito no gráfico 30.

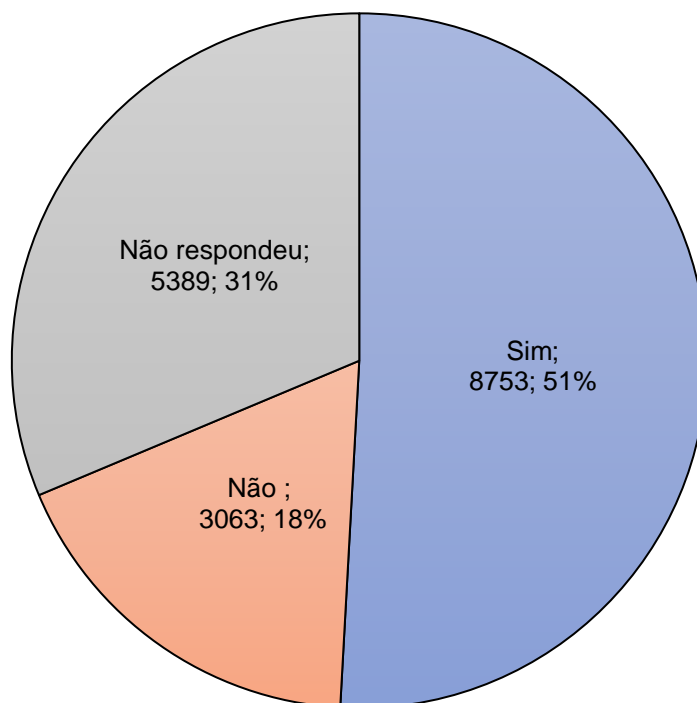
**Gráfico 30:** A proposta de educação da escola onde você trabalha é:



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Ao ser analisada a contribuição da formação continuada par implementação dos princípios da Educação do Campo nas especificidades da prática pedagógica, pode-se observar no gráfico 31 um percentual de 51% dos respondentes afirmando que contribui; seguidos de 18% que disseram não e 31% que optaram por não responder.

**Gráfico 31:** A sua formação continuada contribui/contribuiu de forma adequada para que você implemente os princípios da Educação do/no Campo



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

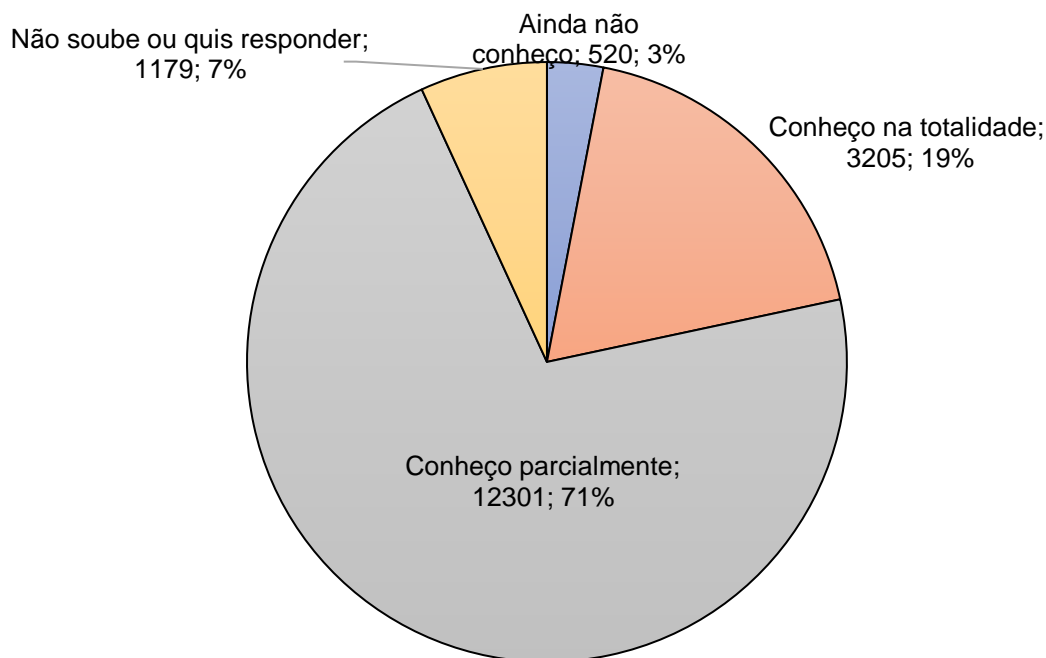


## BNCC

Considerando que um referencial é um arcabouço fundamental para o processo de atuação docente, como também para processo de ensino-aprendizagem e o objetivo do professor tanto na apropriação como no processo de produção de conhecimento. Nesse sentido, temos posto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo, estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens para os alunos desenvolverem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018).

Tendo em vista essa especificidade norteadora da BNCC, a pesquisa aqui em questão apurou o conhecimento dos participantes em relação ao documento e os dados apontaram que 71% dos profissionais entrevistados conhecem parcialmente o documento; 19% conhecem na totalidade; 7% não souberam ou não quiseram responder e 3% não conhecem, conforme demonstra o gráfico 32 a seguir.

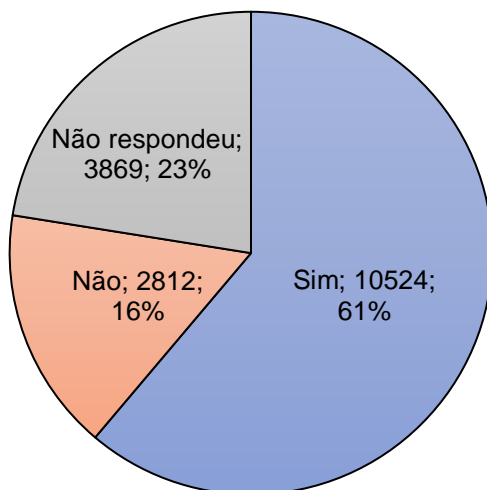
**Gráfico 32:** Sobre a BNCC, assinale as alternativas:



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Destarte, dada a importância desse documento, foi questionado também se na rede municipal ou estadual em que cada sujeito trabalha há formação continuada para os professores trabalharem com BNCC. Os dados mostram que 61% (10.524) realizam formação continuada para trabalharem com a BNCC; 23% (3.869) optaram por não responder e 16% (2.812) disseram que não há estudo concernente ao documento.

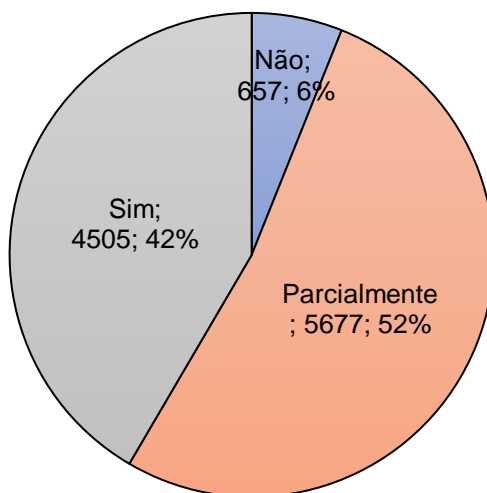
**Gráfico 33:** Na rede municipal ou estadual que você trabalha há formação continuada para as professoras trabalharem com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

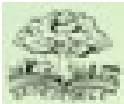
Apesar da importância envolta no conhecimento e práxis educacional envolvidas no estudo e compreensão da BNCC de forma crítico reflexiva dentro da perspectiva da Educação do Campo, os dados do gráfico 34, apresentam que quando as formações continuadas sobre essa temática chegam aos educadores, elas em sua maioria se apresentam de forma insuficiente.

**Gráfico 34:** Caso a resposta anterior tenha sido SIM, essa formação oferecida foi suficiente ou está sendo<sup>2</sup>



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

<sup>2</sup> Apenas 10.839 pessoas responderam a essa pergunta.



## AS TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

“A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente” (Kenski, 2003, p.20). A escolarização como parte indissociável dessas sociedades em transformação também (des)usa tecnologias de acordo com os avanços e necessidades de cada período.

Como reflexo das possíveis mudanças, as Leis, Decretos, Projetos e políticas públicas que respaldam a educação brasileira trazem em suas páginas as marcas do uso das tecnologias desenvolvidas em cada época, como exemplo da Lei 9394/96 que teve seu texto alterado pela Lei nº 14.533, de 2023, na qual se lê:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Brasil, 2023)

Essa inserção demonstra a importância das tecnologias digitais nos espaços escolares, com internet de qualidade, equipamentos em quantidade adequada ao uso pedagógico e formação dos profissionais para esse uso pedagógico. A necessidade de se implementar o uso das tecnologias nas escolas ocorre no Brasil desde a política pública do EDUCOM (1985), que foi a primeira iniciativa do governo federal, e reverberou na criação de programas e projetos que versavam sobre o tema, propiciando a criação do projeto Um Computador por Aluno (UCA) (Valente; Almeida, 2022). Na esteira dessas mudanças, “após uma década de sua criação, desenvolve-se o Programa de Inovação Educação Conectada, que combina a responsabilidade do poder público com organizações de distintos setores” (Matias, 2023, p.52-53).

As ações desenvolvidas desde a década de 80, propiciaram a formação de pesquisadores do Ensino Superior e de centros de pesquisa, bem como de inúmeros professores-multiplicadores (Valente; Almeida, 2022). Entretanto, essas ações se mostraram ineficientes para o momento em que mais se precisou desse recurso na educação brasileira, durante a crise sanitária provocada pela pandemia da COVID-19 (2020-2022), na qual 36,6 milhões de estudantes ficaram excluídos digitalmente. Quando questionados em outra pesquisa acerca do



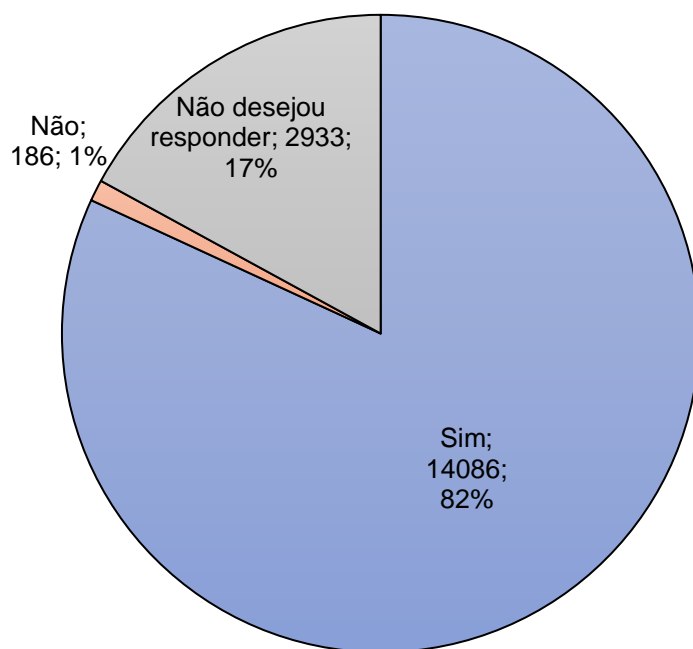
não acesso à internet, os dois motivos mais mencionados para a exclusão digital foram: não saber usar a internet (42,2%) e falta de interesse em acessar a internet (27,7%) (IBGE, 2021).

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística só reforçam a necessidade de fazer frente às condições necessárias ao atendimento que a quinta competência geral constante na BNCC e se torne realidade concreta para todos os estudantes da educação básica, a saber:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2022, p.7).

Por isso, dados como os dispostos no gráfico 35 são imperativos para a educação básica campesina, pois 186 dos educadores participantes dessa pesquisa afirmaram que não há eletricidade nas escolas em que trabalham. Esse recurso é o mínimo que se espera de uma instituição de ensino e sua ausência impede o uso de todos os recursos tecnológicos que precisam da eletricidade para seu funcionamento (TV, impressora, copiadora, retroprojeter, computador, tablet, notebook etc.).

**Gráfico 35:** A escola em que você trabalha tem luz elétrica



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

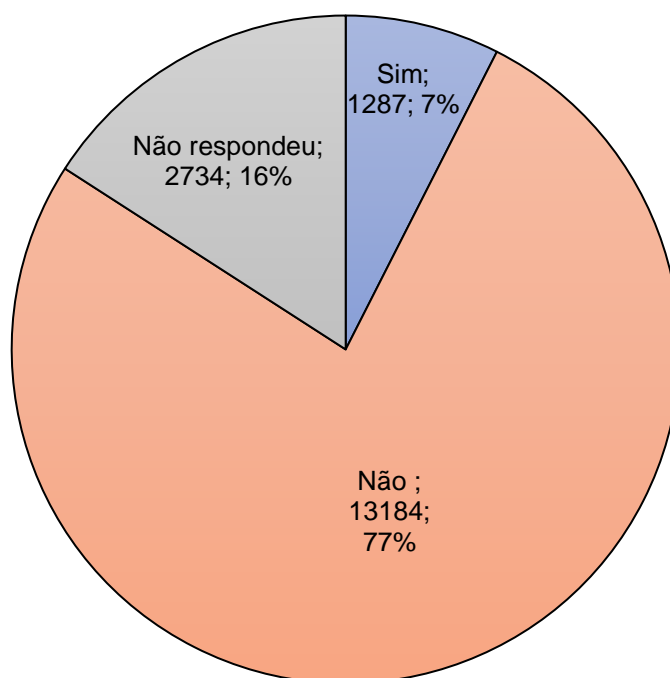
A esse respeito, o Plano Nacional de Educação traz uma meta, a sétima, que diz o seguinte:



7.12) **incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; (Brasil, 2014, p.8, grifo nosso)

Um dos espaços que viabilizariam essas ações são os laboratórios de informática, pois permitem que todos os estudantes tenham equidade no acesso a equipamentos, internet e a instruções para o uso desse recurso de forma segura e como instrumento para a aprendizagem. Mas essa não é a realidade da maioria das escolas em que os educadores do campo atuam, como apresentado no gráfico. 35, 77% (13.184) dos participantes afirmaram não haver laboratório de informática nas escolas em que trabalham.

**Gráfico 36:** A escola em que trabalha possui laboratório de informática

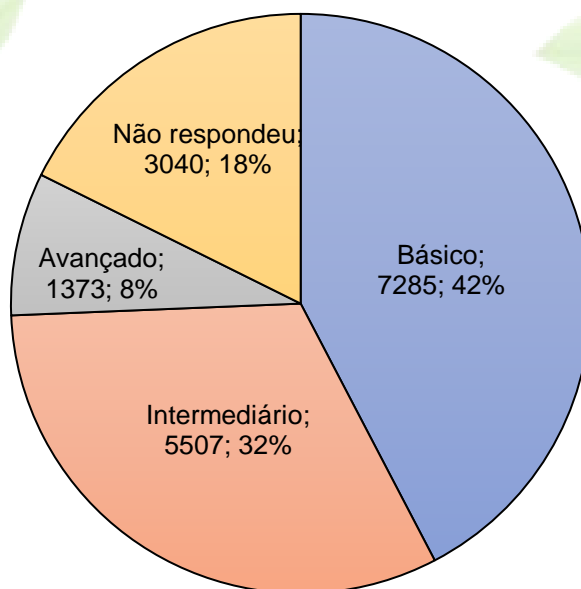


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

É sabido que para uso das tecnologias digitais nos espaços escolares, se faz necessário que os professores tenham esse conhecimento prévio, por isso a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto n.º 6.755 objetiva: “promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos

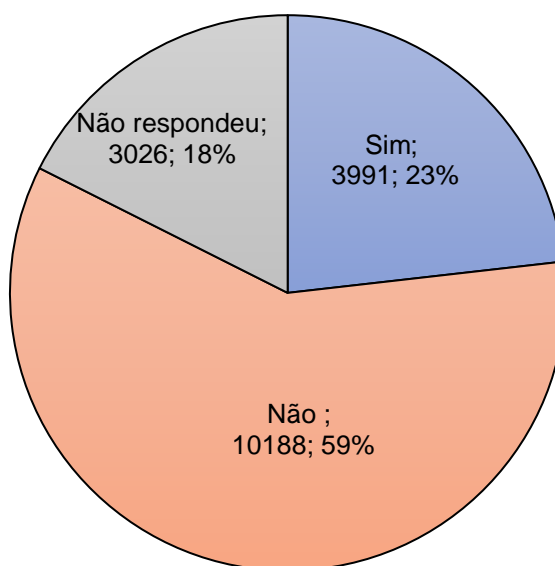
processos educativos” (Brasil, 2009, p.5). Essa proposta é importante, no entanto, após aproximadamente uma década de sua criação, ela alcançou parcialmente os profissionais atuantes no magistério, como pode ser observado nos gráficos 37, 38 e 39.

**Gráfico 37:** Como você classifica seus conhecimentos sobre as tecnologias educacionais?



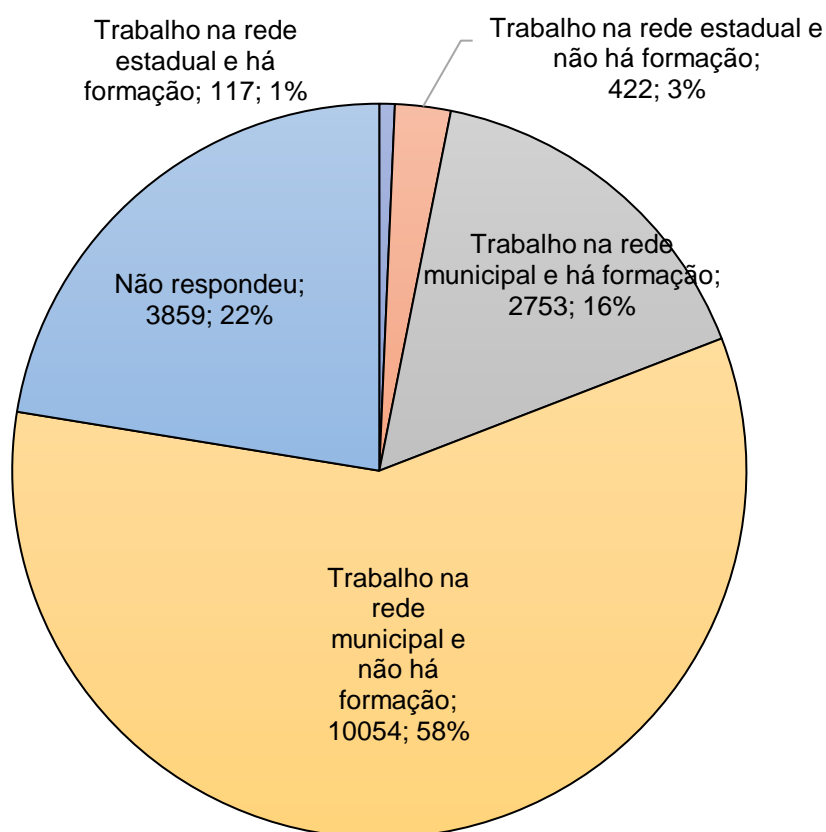
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

**Gráfico 38:** Você fez algum curso relacionado a tecnologias digitais (computadores e programas)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

**Gráfico 39:** Há formação continuada para o uso das tecnologias digitais onde você trabalha?



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Quando questionados acerca das ações que poderiam tornar as tecnologias digitais efetivas nas práticas educativas das escolas campesinas (quadro 7), dois tópicos foram evidenciados: a necessidade de um número maior de equipamentos e a formação continuada acerca desse recurso pedagógico.

**Quadro 7:** O que deve ser feito para tornar mais presente o uso das tecnologias digitais nas aulas da educação do campo?

<b>Ações para viabilizar o uso das tecnologias digitais</b>		
As escolas possuírem conexão (veloz) à internet	5.095	29,6%
As escolas possuírem mais equipamentos TIC' s.	7.897	45,9%
Realização de cursos de formação continuada sobre TIC' s	6.546	38,0%
Suporte e manutenção dos equipamentos existentes	3.797	22,1%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

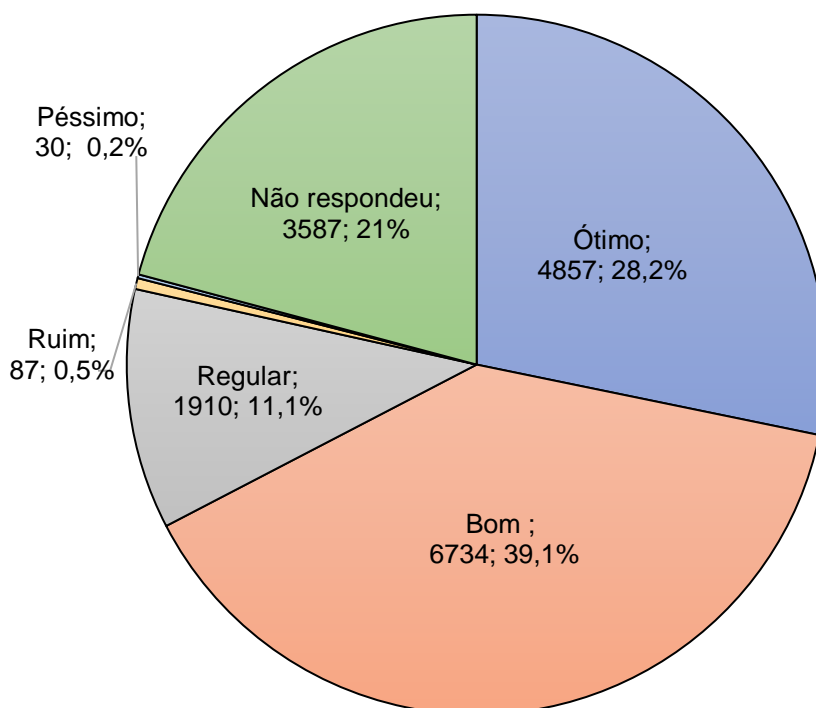
As necessidades apontadas pelos educadores campesinos foram ratificadas em outros dados dispostos desse relatório e pelo Plano Nacional de Educação, que traz em suas metas:

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o **acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade** e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; (Brasil, 2014, p.8, grifo nosso)

7.20) **prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica**, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet; (Brasil, 2014. 8, grifo nosso)

Também foi evidenciado que os alunos têm uma atenção satisfatória quando se faz uso das tecnologias digitais durante as aulas (gráfico 40), informação que pode auxiliar nos planejamentos pedagógicos subsequentes, pois manter a geração do século XXI centrada nos processos de ensino/aprendizagem tem se mostrado um dos grandes desafios para os educadores.

**Gráfico 40:** Nível de atenção dos alunos quando utilizada algumas das ferramentas das tecnologias digitais na sala de aula



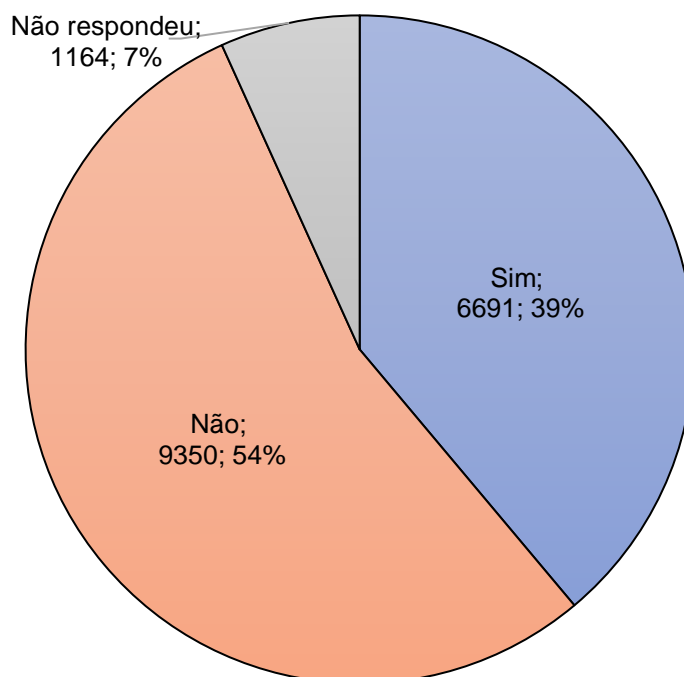
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

## CLASSES MULTISSERIADAS

As classes multisseriadas/multianos são partes indissociáveis da Educação do e no Campo, não podendo estas, serem ignoradas ou negligenciadas pelos educadores que defendem uma educação de qualidade para todos os estudantes com equidade de oportunidades e igualdade de direitos. É sabido que as posições sobre a multisseriação são polêmicas e que há críticas sobre essa organização educativa, devido há formações e referências pedagógicas que veem na seriação a lógica escolar mais adequada à aprendizagem. Esse posicionamento reverbera em preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém “elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares” (D’Agostini, Taffarel & Santos Júnior, 2012, p. 314)

A Educação do Campo defende que toda criança tem direito a estudar próximo à sua casa e aos seus familiares. O transporte escolar é perigoso para crianças pequenas e o deslocamento imposto a esses estudantes fazem com que eles cheguem cansados nas unidades de ensino, podendo prejudicar os processos de ensino/aprendizagem. Assim sendo, segue os dados dos educadores do campo que trabalham com classes multisseriadas.

**Gráfico 41:** Trabalho com classe multisseriada/multiano

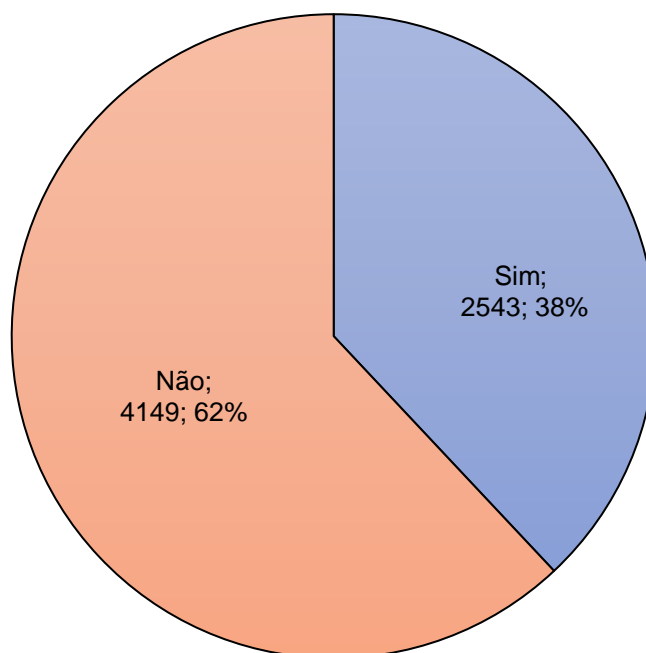


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O gráfico 41 se conecta com outra ação do GEPEMDECC e anuncia a importância do tema no que diz respeito à educação do campo e ao processo de formação continuada através do programa FORMACAMPO<sup>3</sup> visto que cerca de 39% dos entrevistados trabalham com turmas multisseriadas.

Tradicionalmente, as classes multisseriadas ou multiano são uma forma de organização escolar que agrupa estudantes de diferentes faixas etárias e tempo de escolarização, ou séries, em uma mesma sala de aula, geralmente conduzida por uma única professora ou professor. Muito presentes no contexto das escolas localizadas nas áreas rurais, as classes ou escolas multisseriadas são a expressão de um período histórico de organização do trabalho docente que remonta ao período do Brasil colônia e arrasta, desde então, o peso de representações negativas, desinformadas e confundidas com o permanente exercício de desmonte e fechamento de escolas do campo (Santos, V. P. dos, 2019; Santos, V. C. dos, 2019; Santos e Moura, 2010).

**Gráfico 42:** Participação em cursos de formação continuada que tratam especificamente das classes multisseriadas



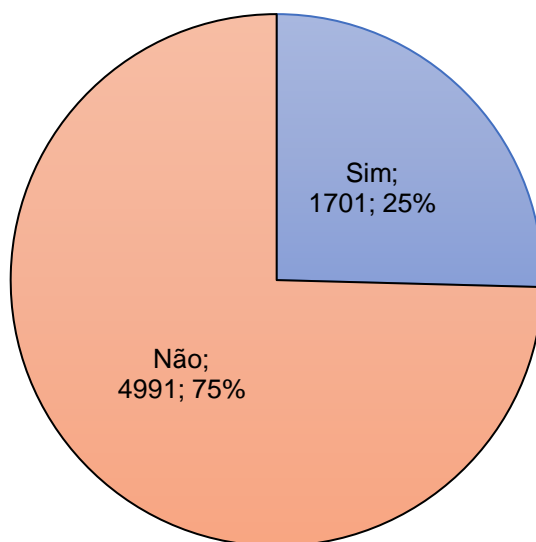
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O gráfico 42 reforça a afirmação de uma conexão direta entre o processo de desmonte da educação pública através do sucateamento das unidades escolares, fechamento de escolas do

<sup>3</sup> Programa Formação de educadores do Campo (Formacampo), uma das ações do GEPEMDECC

campo, em especial as multisseriadas e a carência de formação inicial e continuada nos cursos de licenciatura ao modelo de classes multisseriadas. O cenário demanda atenção, uma vez que é preciso manter o respeito quanto à articulação dos processos formativos e a realidade das escolas do campo, como expressão histórica da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por uma educação que atenda a um projeto de sociedade que respeite tais sujeitos. Nesse aspecto, a formação de professores carece de tal articulação, não como caridade, mas como instrumento de atendimento aos direitos básicos da população à educação de qualidade (Sousa, Moreira, Souza, 2022; Souza Soares, de Santos, Nunes, 2022; Freitas, 2018; BRASIL, 2010).

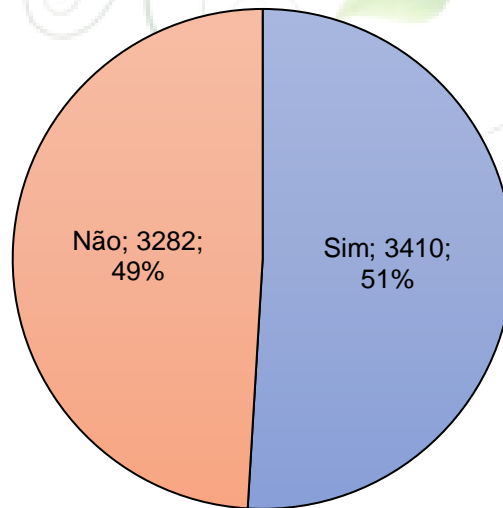
**Gráfico 43:** Existência de currículo municipal específico para classes multisseriadas?



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O gráfico 43 apenas complementa o anterior na especificidade municipal da baixíssima articulação entre formação e condições de trabalho dos profissionais da educação. Em parte, pode-se conectar essa desarticulação pedagógica observando o aspecto levantado durante a realização do FORMACAMPO. A edição 2023 recebeu a adesão de 171 municípios na frente de trabalho de construção inédita das Diretrizes Municipais de Educação. Fato este que ilustra a ausência, pouco zelo, ou constituição ainda rudimentar da especificidade da Educação do Campo no aspecto municipal.

**Gráfico 44:** Planejamento pedagógico específico para as classes multisseriadas



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Mesmo tema e mesmos direcionamentos. O gráfico 44 leva ao interior das escolas alcançadas através dos dados fornecidos por cursistas do FORMACAMPO. Planejamento pedagógico é outra carência no ambiente escolar das escolas do campo e sua sustentação e norteamento, através do projeto político pedagógico é também tema de outro exercício coletivo dentre as frentes de trabalho do FORMACAMPO com a articulação de apoio teórico e prático na elaboração, revisão e efetivação do PPP junto aos docentes e administradores que aderiram à proposta em 2023 (Santos, Silva e Cruz, 2023).

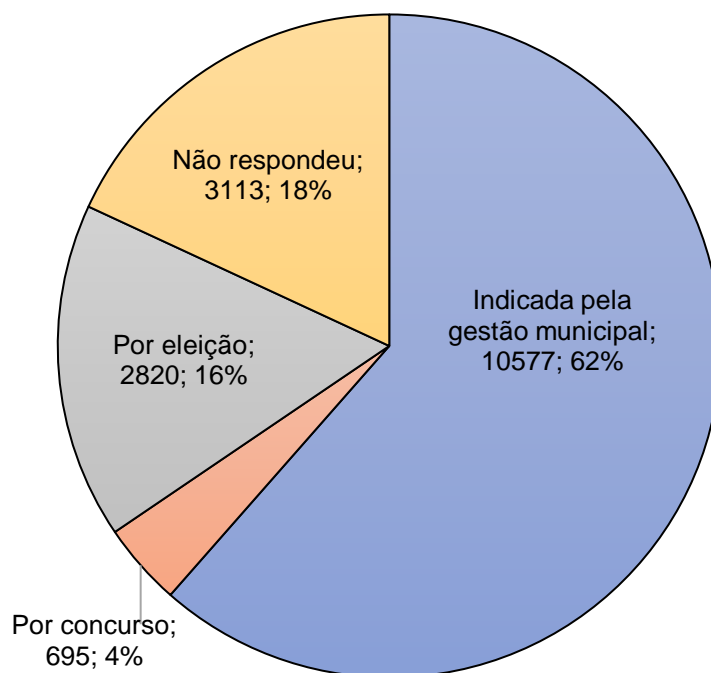
Esses dados aqui apresentados reforçam o êxito do exercício de escuta realizado pela equipe de organização do FORMACAMPO durante o planejamento de suas atividades, se adequando às carências, interesses e necessidades dos cursistas frente ao compromisso de um processo formativo relevante e imediatamente reparativo quanto às demandas e lacunas formativas do corpo docente e administrativo das escolas do campo.



## GESTÃO ESCOLAR

A Gestão Escolar envolve, sobretudo, a organização da escola promovendo condições para garantir melhorias e adequações do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, as ações da escola precisam estar pautadas e articuladas em quatro áreas fundamentais: pedagógica, administrativa, financeira e de recursos humanos. Para tanto, existem três formas para construção da equipe gestora das escolas, por: eleição, concurso e pela indicação da gestão municipal. Como está disposto no gráfico 45, essa função é comumente exercida por profissionais que são indicados pela gestão municipal (62% dos respondentes).

**Gráfico 45:** A forma de escolha da gestão escola



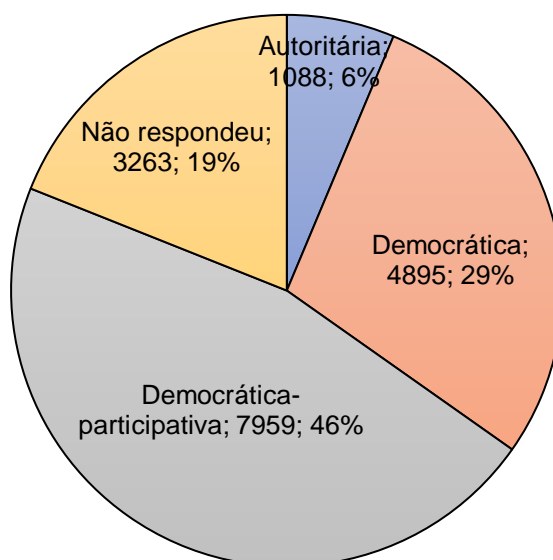
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Os cargos nas unidades escolares, exercidos por indicação política demonstram uma fragilidade na continuidade dos projetos, visto que, os profissionais têm o vínculo institucional condicionados a permanência da gestão administrativa, que por sua vez tem seu lastro atrelado à situação política daquele município. O atual cenário neoliberal, que enxerga a gestão escolar como próxima daquilo desejado em uma gestão empresarial, positivista e centrada em resultados quantitativos (Freitas, 2018), tem colaborado para o ambiente de insegurança e falta de continuidade dos processos educativos, que em sua maioria demandam uma extensão de tempo maior que a candidatura daqueles que apontam a gestão das escolas.

Para além do tempo de conhecimento, planejamento e reorganização das atividades escolares objetivando atender as especificidades de cada comunidade escolar, é possível que a gestão das escolas seja formada exercida por profissionais da educação ou por sujeitos que não possuem formação acadêmica para essa função, por isso os dados do gráfico 45 são preocupantes.

A gestão escolar pode ser realizada de forma autoritária, democrática e democrática-participativa, como os próprios nomes indicam, existem formas de gerir as unidades de ensino nas quais apenas o grupo de gestores tomam as decisões, bem como, gestões nas quais há participação parcial e/ou efetiva de toda a comunidade escolar. Devido a importância dessa temática nos estudos das escolas do/no campo, os educadores foram questionados acerca de como eles avaliam a gestão das unidades de ensino em que trabalham.

**Gráfico 46:** Como avalia a gestão da escola



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

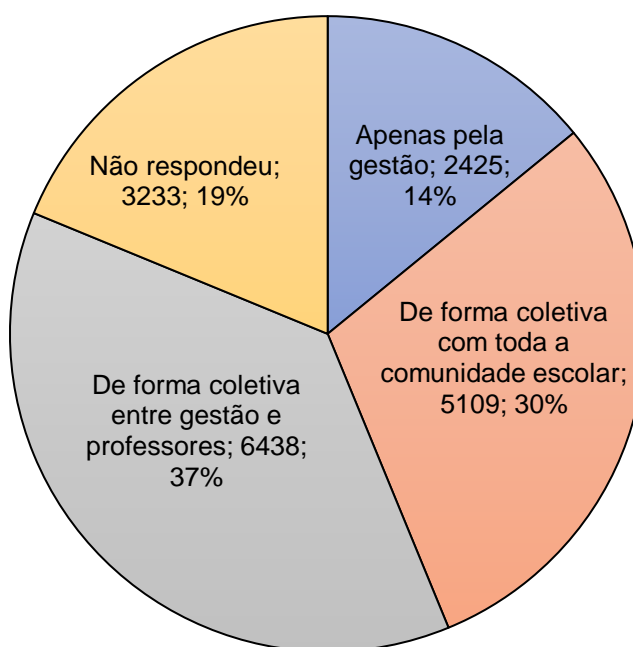
Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (Brasil, 2002, p.2)

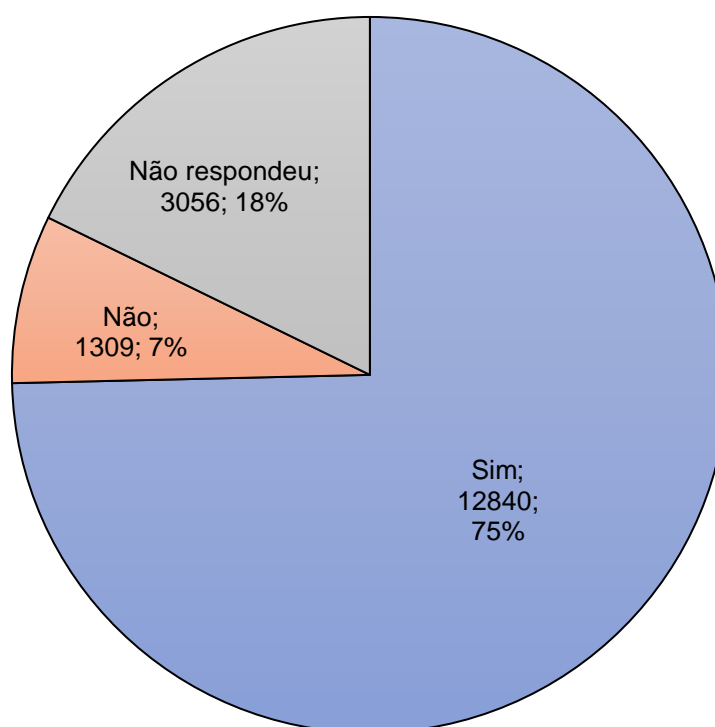
**Gráfico 47:** As decisões sobre funcionamento da escola



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Ainda que a escolha da gestão seja um mecanismo sobretudo político, as decisões sobre o funcionamento interno da escola tem caminhado para um cenário efetivamente democrático, onde ao menos parte das decisões são tomadas de forma coletiva, como indicam o gráfico 47 que parte das respostas dos docentes e a evidência da criação e instrumentação do Projeto Político Pedagógico, no gráfico 48 e no quadro 8, que indica a pluralidade de vozes na construção e revisão do documento nas escolas pesquisadas através do relato das educadoras e educadores.

**Gráfico 48:** Existência de Projeto Político Pedagógico na escola



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

**Quadro 8:** Representantes da comunidade escolar que participaram da construção do PPP

<b>Representantes da comunidade que construíram o PPP</b>		
Docentes	11350	66%
Funcionários do apoio	8900	52%
Gestão	10786	63%
Responsáveis pelos estudantes	9144	53%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

**Quadro 9:** Percurso dos alunos de casa até a escola

<b>Percurso dos estudantes de casa para a escola</b>		
Os alunos moram bem próximos da escola (menos de 500 metros)	4518	26,3%
Os alunos moram mais ou menos próximo da escola (de 500 metros a 2 km) e vão andando com pais, responsáveis, irmão mais velhos ou o/a professor/a	4039	23,5%
Os alunos moram à mais de 2 km de distância da escola e vão andando com pais, responsáveis, irmão mais velhos ou o/a professor/a	1688	9,8%
Os alunos moram distantes da escola e utilizam veículo particular ou bicicleta, ou moto ou animal para chegar à escola	1511	8,8%
Os alunos moram distantes da escola e utilizam o transporte escolar	10354	60,2%

**Quadro 10:** Transporte escolar dos alunos do campo

<b>Transporte escolar dos alunos do campo</b>		
De ônibus do campo para a cidade, vila ou povoado	4527	26,3%
De ônibus intracampo: das fazendas para a escola no campo	4366	25,4%
De van ou micro ônibus intracampo: das fazendas para a escola no campo,	3919	22,8%
De van ou micro ônibus do campo para a cidade, vila ou povoado	2433	14,1%
De camionete, pick-up ou caminhão intracampo: das fazendas para a escola	330	1,9%
De camionete, pick-up ou caminhão do campo para a cidade, vila ou povoado	191	1,1%
Nenhum, minha escola não é atendida pelo transporte escolar	1099	6,4%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Os quadros 9 e 10 denunciam um achado importante evidenciado em outras pesquisas (Silva e Santos, 2022; 2023; Rodrigues, 2017) e que apontam o fechamento e nucleação de escolas do campo. Tais pesquisas também retratam o prejuízo causado por esses processos às comunidades, e que muitas vezes é mascarado pelo sentimentalismo nostálgico de lembrar da falta de transporte em outros tempos e a presença cada vez mais constante dos ônibus escolares nas comunidades afastadas como um sinal de progresso, quando na verdade encobrem o danoso prejuízo à comunidade quando as escolas são dali removidas, fazendo os educandos perderem seu vínculo de comunidade.



## AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De dentro da lógica capitalista de expansão contínua da exploração da natureza como matéria prima e de sua transformação em produtos para acumulação de capital, o modo de produção no campo precisa atender a critérios sempre específicos e com resultados previsíveis e seguros. Esse formato empresarial de controle sobre a produção de alimentos e de tudo o mais que vem do campo se apresenta no nosso tempo histórico com o rótulo de Agronegócio. Como sistema, o agronegócio envolve todo o processo de produção, logística, comercialização, escoamento, financeirização em mercados de futuros e formação de mão de obra para atender essas necessidades (Castro, 2022; Pompeia, 2020; Molina e Sanfelice, 2018; Ribeiro, 2014; Leite e Medeiros, 2012).

Isso posto, tal formação da mão de obra precisava atender aos interesses específicos ditados pelo mercado. Um modelo de educação orientada aos povos da agricultura e pecuária, uma escola e educação definidas por grupos distantes e desinteressados daquela realidade, orientados apenas por políticas desenvolvimentistas e atrelada aos interesses financeiros de grandes grupos e setores políticos. Tais características, aqui resumidas, rascunham o que conhecemos com o conceito de Educação Rural (Santos, 2017; Ribeiro, 2012).

Conseqüentemente, esse cenário ao longo das décadas gerou insatisfações, conflitos, debates e, principalmente, a organização de grupos e “Movimentos Sociais” (Gohn, 1997) como formas de resistência, como também gerou o desenvolvimento gradual de uma outra forma de pensar tanto o modelo do sistema de produção de alimentos quanto um modelo de educação que pudesse atender aos interesses daqueles povos.

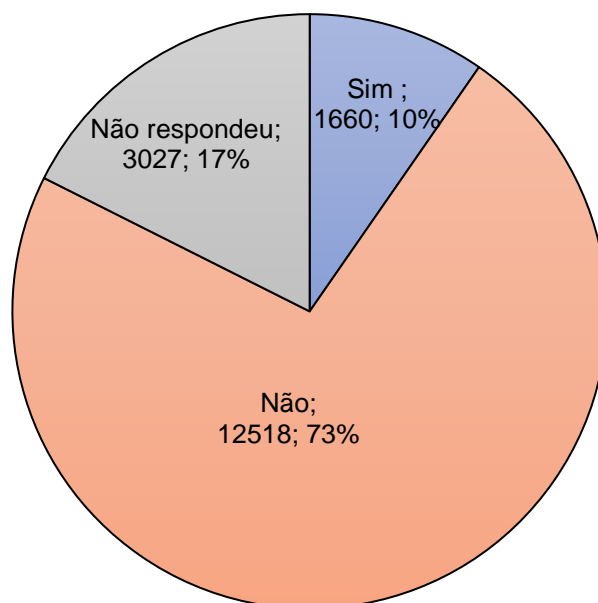
Quanto ao modelo de produção de alimentos no campo, enquanto o agronegócio surgiu como uma imposição externa, sufocando as práticas, tradições, os modos de comercialização, a cultura alimentar e modo de vida dos povos do campo, explorando recursos e contaminando o ambiente como consequência inescapável de seu próprio processo, um movimento paralelo se formava, nos esforços de resgate, recuperação, manutenção e desenvolvimento das mesmas tradições, antes sufocadas pelo agronegócio, e que dão origem ao que hoje denominamos de Agroecologia. Trata-se de uma ciência ancorada na prática de convivência com o meio ambiente tecnicamente capaz de constituir um outro modelo de produção, alinhada à cultura, modo de vida e construída a partir dos povos camponeses e do lugar que habitam (Machado, 2014; Altieri, 2012; Guhur e Toná, 2012; Gliessman, 2005).

Sendo então a agroecologia um modelo sistemático diferente do agronegócio, havia de surgir uma proposta diferente no que diz respeito à construção cultural e educação desses sujeitos, que tal como a agroecologia, viria protestar e provocar mudanças e organização das forças de resistência à opressão imposta pelo agronegócio como sistema vigente.

É neste cenário que surge a Educação do Campo, que se construiu a partir de diálogos e organizações teóricas sobretudo pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. É claro que a teoria não surgiu ao acaso, ou apenas a partir do MST, mas é esse movimento social que organiza a massa de trabalhadoras e trabalhadores em luta pela formalização do direito a uma educação pensada pelos povos do campo e para os povos do campo (Souza Soares, de, Santos e Nunes, 2022; Carvalho e Santos, 2020; Moreira, Santos e Castro, 2020; Santos *et al.*, 2020; Santos, Soares e Souza, 2020; Ribeiro, 2014; Souza, 2012; Caldart *et al.*, 2012).

Como consequência ou efeito do cenário aqui brevemente mencionado, este relatório busca apresentar não apenas um resultado, mas um panorama de como a Agroecologia se expressa na *práxis* educativa das educadoras e educadores na Bahia, a partir dos resultados coletados durante a execução da edição 2023 do Programa de Formação de Educadores do Campo - FORMACAMPO, e tecer algumas aproximações sobre os dados que se apresentam a partir daqui.

**Gráfico 49:** Existência uma horta dentro da escola que forneça parte dos itens da merenda escolar

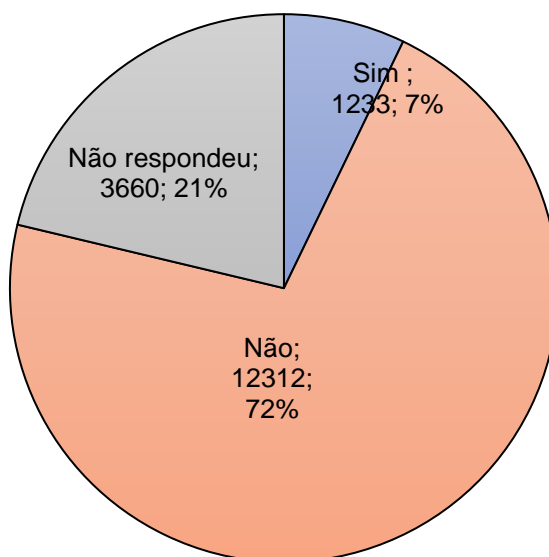


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O gráfico 48 ilustra a tendência de associar a agroecologia à construção e manutenção de hortas escolares, mas ainda assim enuncia a pouca adesão a esse processo, que expande a sala de aula para além dos limites da parede da sala e permite um processo de reintegração de estudantes à natureza na forma de uma atividade prática, lúdica e educativa.

Tratar de Educação do Campo e Agroecologia é lidar com pedagogias que navegam por discussões e ações que promovam o vínculo com a terra, em sua perspectiva histórica, no poder da coletividade, seu vínculo com o trabalho e a permanente luta social entre direitos, deveres e mudanças que atendam aos interesses dos sujeitos afetados (Corrêa *et al.*, 2020; Caldart, 2019). A presença e disponibilidade de uma horta escolar como instrumento também pedagógico tem a tendência de incorporar todas as características aqui citadas. Apesar disso, não é uma realidade amplamente praticada com ficou explícito o gráfico 49.

**Gráfico 49:** A agroecologia como conteúdo de alguma disciplina da formação



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

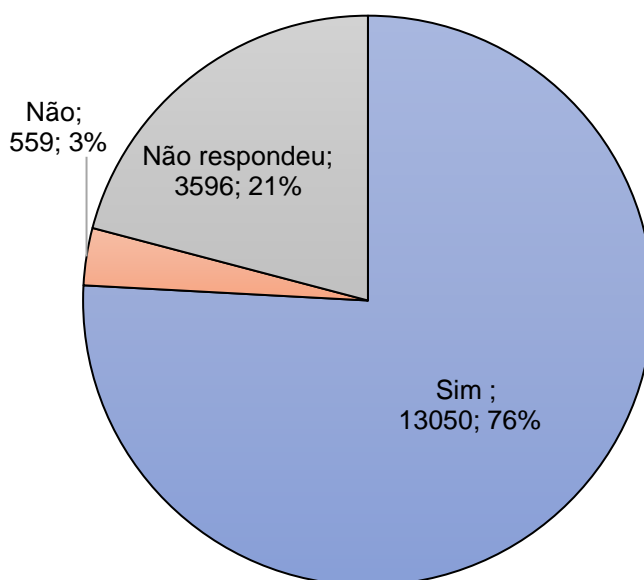
A habilidade de avaliação de processos e práticas em qualquer campo do conhecimento depende sobretudo do arcabouço teórico e prático daquele que avalia. Seus aprendizados, formação, experiências práticas e o contínuo processo de educação e reeducação permitem a construção de uma habilidade crítica que permite a este sujeito, inclusive, o exercício de avaliação de suas próprias práticas (Fernandes, 2020; Castro *et al.*, 2019; Titton, 2018).

Como então cobrar de nossos educadores práticas agroecológicas se, conforme ilustra o gráfico 49, foram eles privados do arcabouço de discussões, estudos, experiências e



aproximações à agroecologia em sua formação básica durante as licenciaturas? Este é um dos cenários desvelados tanto pelo presente relatório quanto durante a realização do FORMACAMPO junto ao corpo docente que participa da formação, distribuído pelas escolas baianas. Cenário este que reforça a importância de processos formativos continuados, visando reparar as deficiências desveladas neste relatório.

**Gráfico 50:** Crença na importância do ensino de Agroecologia nas Escolas do Campo



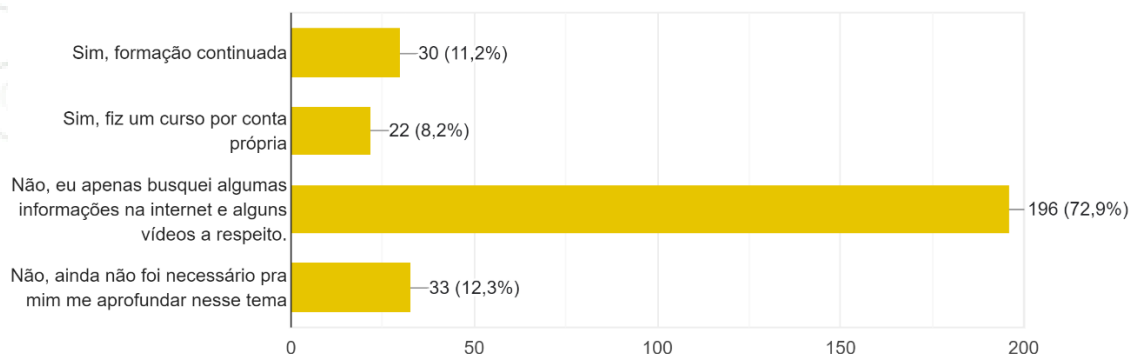
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O Gráfico 51 contrasta com o anterior, uma vez que apresenta uma impressão formulada pelos participantes a partir de conhecimentos a eles negados durante a formação inicial em suas licenciaturas, indicando que algum outro processo educativo, das muitas formas de aquisição do conhecimento, formais ou informais, se manifestou durante suas trajetórias de vida. O reconhecimento da importância do debate sobre a agroecologia nas salas de aula demanda justamente o conjunto de conhecimentos negados, ainda que de maneira introdutória, no currículo dos cursos de formação de professores, sendo visto muitas vezes como subtema das ciências da natureza (Castro, 2022). E assim sendo, reforça a relevância de processos de formação continuada, como o curso FORMACAMPO.

### Gráfico 51: Fonte de informações sobre temas que fogem do escopo de sua formação

Você teve alguma formação extra, continuada, ou curso feito por conta própria a respeito do tema 'Mudanças Climáticas'? Marque quantas respostas quiser.

269 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O gráfico 51 ilustra uma pesquisa, que envolveu alguns dos participantes do FORMACAMPO na edição 2023. Trata-se de um grupo de 269 professoras e professores, que participaram de uma conversa sobre Meio Ambiente e práticas pedagógicas. O gráfico evidencia alguns dos meios alternativos de busca por informações sobre temas a serem tratados na sua atividade pedagógica.

Os dados aqui observados apontam para a necessidade de ampliação dos estudos e da formação, inicial e continuada, contemplando o papel da agroecologia na educação do campo, suas imbricações como modelo de produção e seus aspectos sociais de preservação e manutenção das tradições e modo de vida dos povos do campo, bem como sua luta por reconhecimento, acesso e justiça social.

## ENSINO REMOTO

A educação básica Brasileira é ministrada de forma presencial, entretanto em situações adversas como no caso da crise sanitária causada pelo vírus SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19, há respaldo legal para o ensino de forma não presencial pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996, que em seu Artigo. 32, inciso IV, parágrafo 4º estabelece que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 2021). Dessa forma, os sistemas educacionais possuíam respaldo legal para permanecerem com a realização das atividades por meio de recursos diversos.

O conjunto de ações planejadas e organizadas em momentos emergenciais deu origem ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), contemplado na Lei 14.040 de 2020, que determinou normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública a ratificado pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Essa lei trouxe em seu Artigo 2º, inciso II, parágrafos 5º e 6º, orientações para a Educação Básica, alegando em seu contexto que:

II - No ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

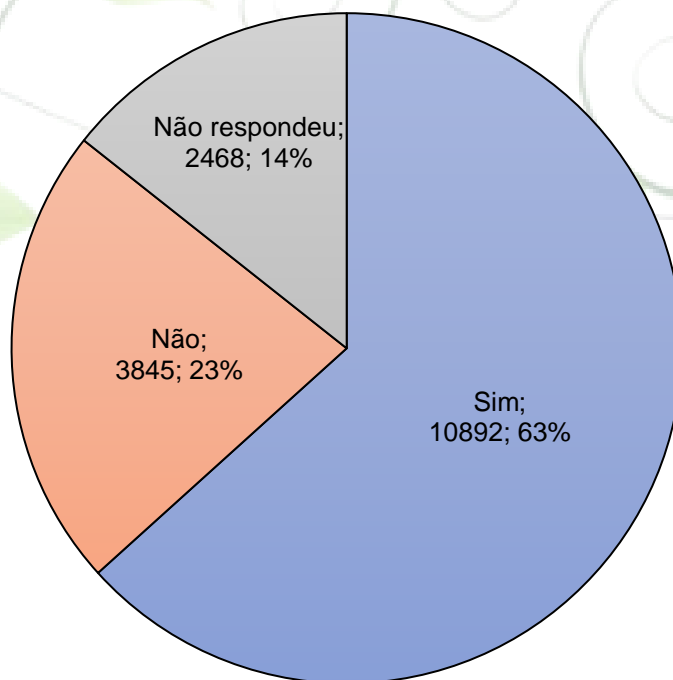
§ 5º Os sistemas de ensino que **optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais** como parte do **cumprimento da carga horária anual** deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, **considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas** assegurada pelos artigos. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Brasil, 2020, grifo nosso).

Como o Ensino Remoto Emergencial foi opcional para as instituições de ensino de acordo a cada estado e município, considerando dados de contaminação e ocupação dos leitos, as experiências dos educadores são múltiplas. Dessa forma, os dados dos gráficos 52 ao 56 podem auxiliar na compreensão dessa realidade diversa.

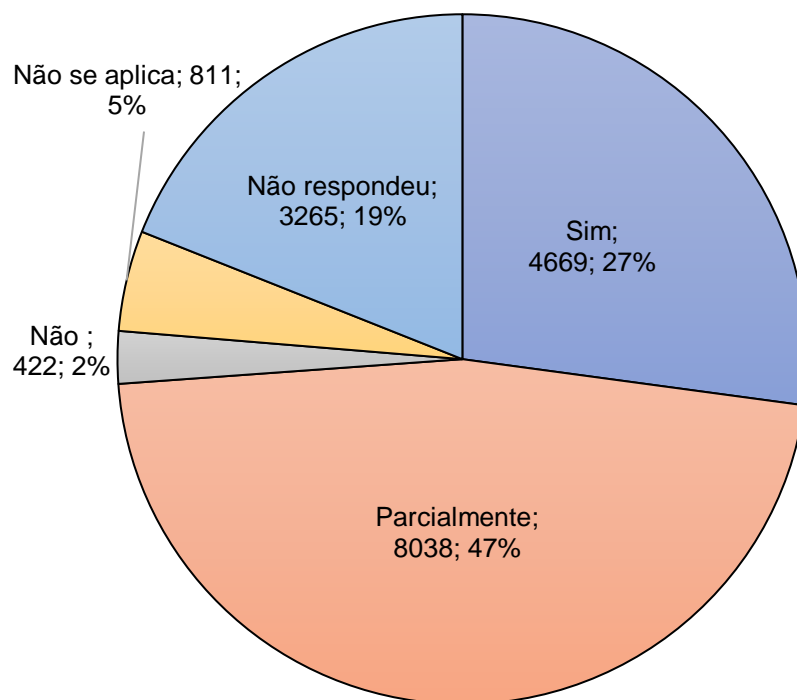


**Gráfico 52: Aulas ministradas online**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

**Gráfico 53: Resposta dos alunos às atividades**

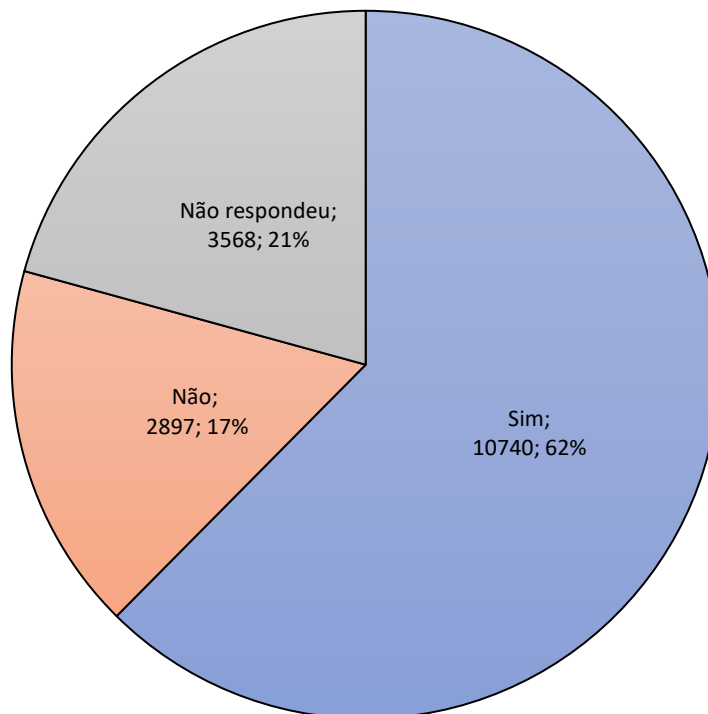


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Apesar do Decreto Legislativo nº 6, ratificar que os poderes públicos deveriam “[...] assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades” (Brasil, 2020), fica evidente no gráfico 53 que não foi viabilizado aos estudantes a equidade de oportunidade de aprendizagem, pois apenas 27% (4.669) dos educadores afirmaram receber o retorno das atividades enquanto 47% (8.038) receberam as atividades de forma parcial.

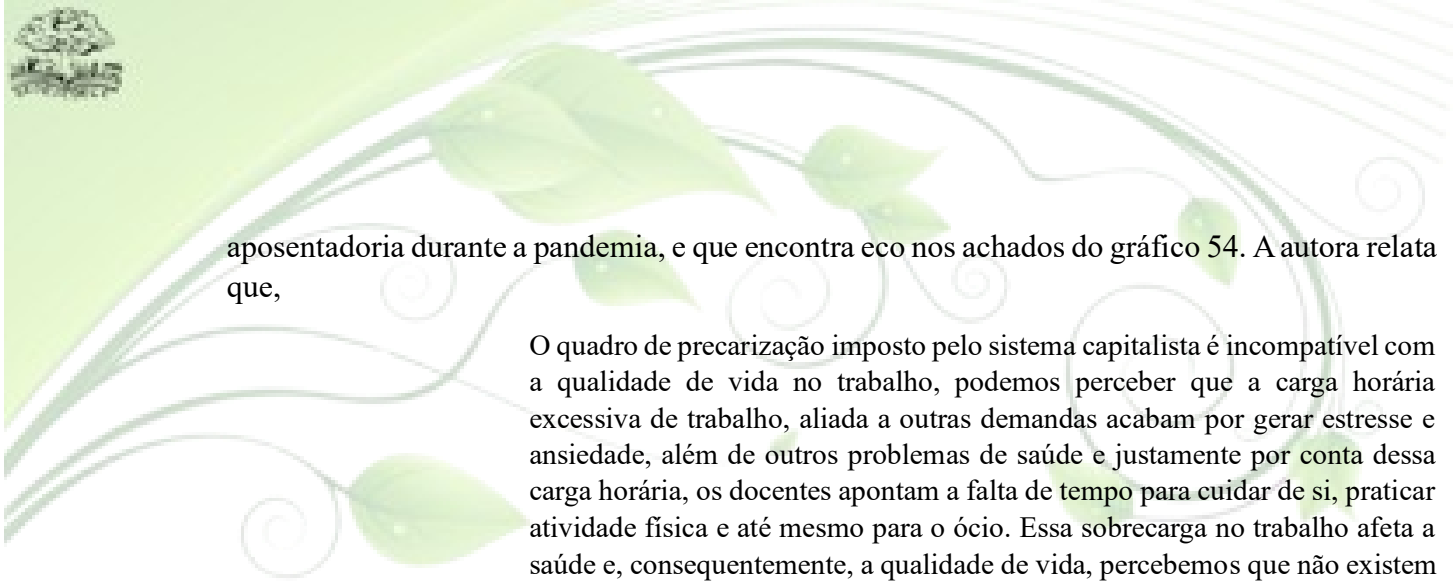
Entre o período de suspensão das aulas presenciais (17 de março de 2020) e o retorno das aulas presenciais (2021.2 a 2022) as escolas lançaram mão de várias estratégias como: enviar materiais impressos, realizar aulas online, produzir vídeos e atividades virtuais. Essas ações refletiram diretamente no aumento do trabalho docente, como está disposto no gráfico 54, no qual 62% (10.740) dos educadores, confirmam essa mudança.

**Gráfico 54:** Aumento de trabalho no ensino remoto



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Durante a pandemia, algumas características relacionadas à relação carga de trabalho e saúde ficaram mais evidenciadas nas respostas dos participantes, e a faixa etária dos educadores e educadoras entrevistados coincide com uma outra pesquisa, realizada pela doutoranda Cláudia Cristiane Andrade Barros, quando estuda a qualidade de vida do docente em processo de




aposentadoria durante a pandemia, e que encontra eco nos achados do gráfico 54. A autora relata que,

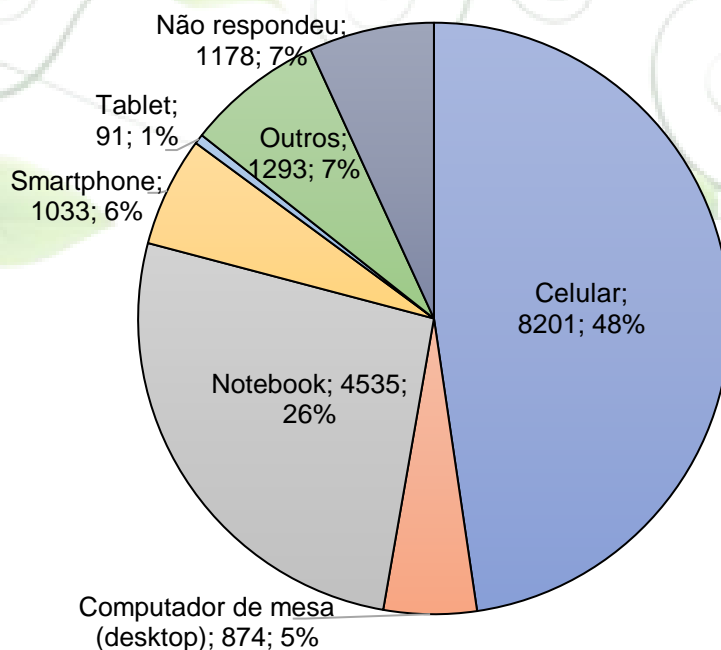
O quadro de precarização imposto pelo sistema capitalista é incompatível com a qualidade de vida no trabalho, podemos perceber que a carga horária excessiva de trabalho, aliada a outras demandas acabam por gerar estresse e ansiedade, além de outros problemas de saúde e justamente por conta dessa carga horária, os docentes apontam a falta de tempo para cuidar de si, praticar atividade física e até mesmo para o ócio. Essa sobrecarga no trabalho afeta a saúde e, conseqüentemente, a qualidade de vida, percebemos que não existem políticas públicas voltadas para qualidade de vida desse trabalhador, e que pensar em qualidade de vida nesse contexto tem sido responsabilidade individual (Barros, 2022, p.122).

É indiscutível o prejuízo à saúde e qualidade de vida dos docentes diante do quadro que se constituiu durante a pandemia e suas conseqüências no presente em que esse relatório se apresenta.

Ademais, durante o Ensino Remoto Emergencial o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não se fazia obrigatório, mas poderia ser um recurso potencializador na interação entre professores e estudantes. Quando questionados acerca dos equipamentos digitais comumente usados pelos educadores durante o Ensino Remoto, os celulares se destacam com 54% (9.234) das respostas (smartphone - 1033/ 6% + Celular – 8.201/48%). Esses aparelhos são de uso pessoal, pois não há registros sobre a aquisição pública de celulares/smartphones para as escolas públicas brasileiras, dessa forma, pode se inferir que os profissionais da educação usaram seus recursos pessoais na tentativa de manutenção dos processos de ensino-aprendizagem, mesmo essa não sendo uma responsabilidade estrutural deles(as).



**Gráfico 55:** Equipamento utilizado para as aulas no ensino remoto

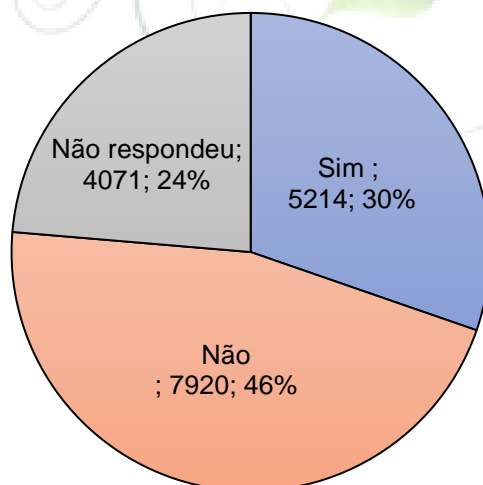


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

É sabido que o uso pedagógico das tecnologias digitais está para além do uso pessoal, pois se faz necessário estratégias, metodologias e conhecimentos específicos para que esses recursos tenham a potencialidade e objetivos voltados a (re)construção de conhecimentos. Por isso, a formação docente para o uso das ferramentas digitais é um dado importante para a compreensão da utilização dessas ferramentas.

Como está disposto no gráfico 56, a maioria dos educadores não tiveram acesso a esse tipo de formação continuada, fato que pode ter interferido diretamente nos fazer pedagógico por meio das ferramentas digitais.

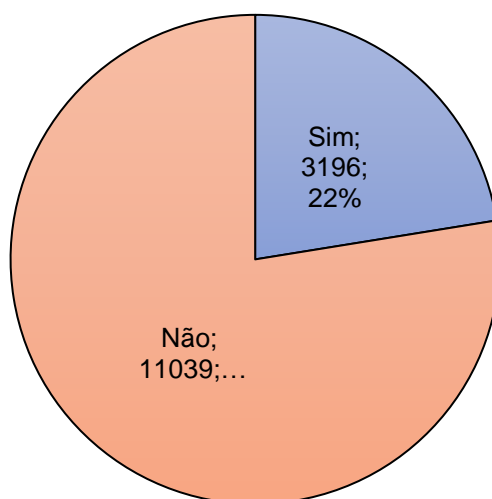
**Gráfico 56:** Formação docente sobre o uso das ferramentas digitais durante a pandemia



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

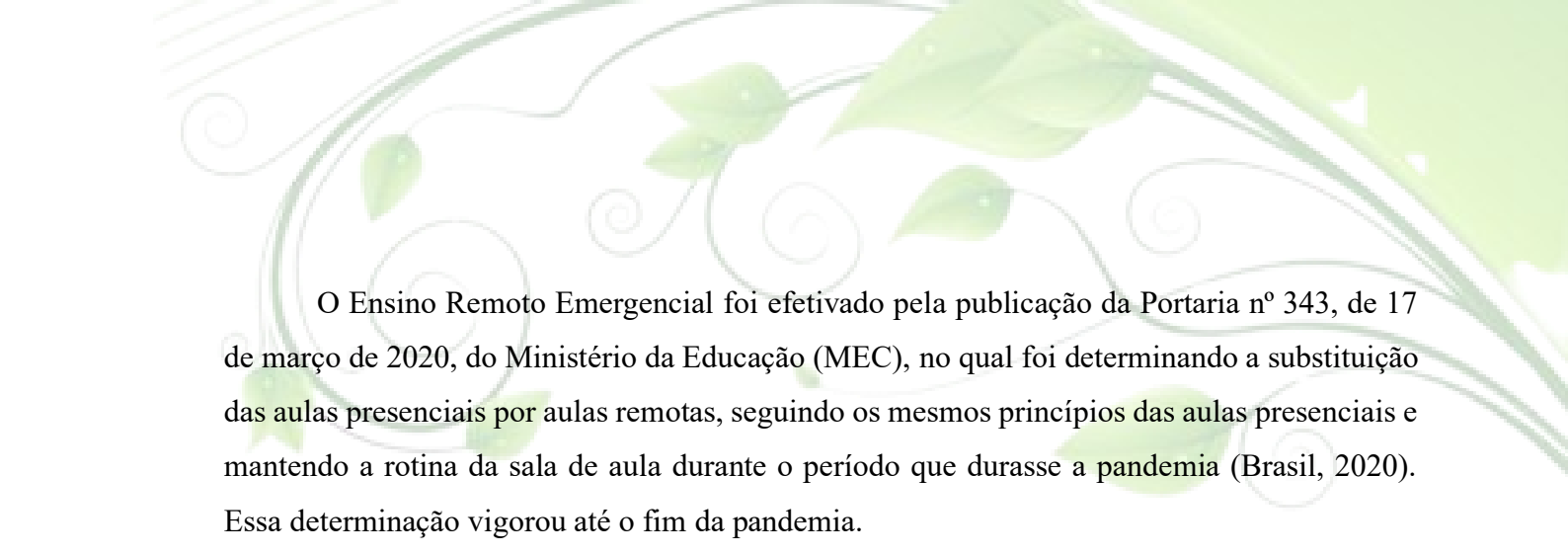
O período pandêmico mudou de forma abrupta as formas como os educadores, pais/responsáveis e o Estado compreendiam a Educação Básica, pois as interações físicas, materiais didáticos e metodologias tiveram que ser repensadas, tais mudanças propiciaram reflexões e ações pedagógicas que podem ou/não ser mantidas no período pós-pandêmico. Ao serem questionados sobre possíveis modificações na organização escolar como reflexo das ações do período pandêmico, a maioria dos educadores afirmaram não vivenciar essas mudanças.

**Gráfico 57:** Modificação da organização escolar (turno, turma, aulas, trabalho etc) após a pandemia



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.





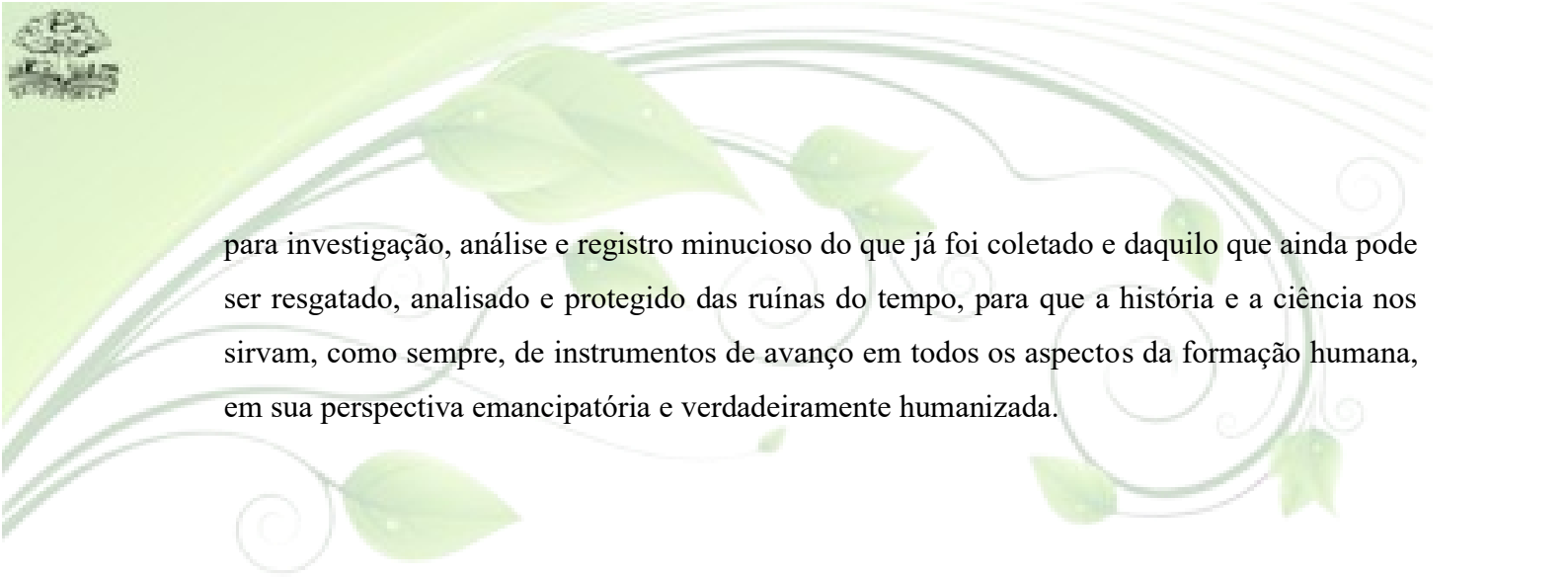
O Ensino Remoto Emergencial foi efetivado pela publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), no qual foi determinando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, seguindo os mesmos princípios das aulas presenciais e mantendo a rotina da sala de aula durante o período que durasse a pandemia (Brasil, 2020). Essa determinação vigorou até o fim da pandemia.

## CONCLUSÃO

O processo de construção da pesquisa intitulada: “Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas nas Escolas no/do Campo da Bahia no Contexto da Pandemia da Covid-19”, realizada no ano de 2023 pelo grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o objetivo de analisar as políticas educacionais e práticas pedagógicas para os sujeitos do campo nas redes municipais dos Territórios de Identidade (TI) da Bahia no contexto da pandemia da Covid-19 permitiu a coleta de dados que dá origem ao relatório aqui apresentado.

Os dados produzidos, e sua análise criteriosa, tem gerado relatórios diversos sobre a multitude de aspectos do cotidiano do fazer pedagógico nas escolas do campo na Bahia, e tem evidenciado as múltiplas determinações que desvelam o quanto o período assim chamado de Ensino Remoto Emergencial foi tumultuado, tanto pela sua natureza própria em meio à crise sanitária quanto nos desdobramento de esforços para atender as demandas da população por acesso à educação e a conseqüente reação do Estado e suas esferas em atender a essas demandas. No centro desses esforços temos docentes e discentes que nas mais variadas circunstâncias foram tanto sujeitos afetados por esse cenário, quanto protagonistas de soluções, remendos, caminhos e alternativas que de forma geralmente custosa à sua qualidade de vida, atravessaram esse período temeroso de nossa história recente, e carregam o peso de um período pós-pandêmico e suas conseqüências.

Este relatório não finda nenhum aspecto da pesquisa, mas abre discussões a respeito dos processos que foram evidenciados e que merecem nossa atenção na continuidade dos esforços



para investigação, análise e registro minucioso do que já foi coletado e daquilo que ainda pode ser resgatado, analisado e protegido das ruínas do tempo, para que a história e a ciência nos sirvam, como sempre, de instrumentos de avanço em todos os aspectos da formação humana, em sua perspectiva emancipatória e verdadeiramente humanizada.

## REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. Dicionário da Educação do Campo: 359-365, Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012.

BARROS, C. A. B. Qualidade de vida do docente em processo de aposentadoria ou aposentado durante a pandemia: um recorte das escolas públicas estaduais de Vitória da Conquista - Bahia. Vitória da Conquista: Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2022.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Caderno Cedes, Campinas, v. 19, nº 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020d**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Presidência da República. Secretaria – Geral. Senado Federal, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://domainpublic.files.wordpress.com/2022/02/bncc-completa.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Distrito Federal – DF. 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 3/2008**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Distrito Federal – DF. 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 23/2007**, aprovado em 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Distrito Federal – DF. 2007.

BRASIL. **Portaria N° 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (EDS.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, M. DOS S.; SANTOS, A. R. DOS. **Avaliações da Educação do Campo como política pública no Estado capitalista**. Em: SANTOS, A. R. DOS; NUNES, C. P.; SILVA, D. O. V. DA (Eds.). . O protagonismo da educação do campo em debate: políticas e práticas « EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia. 1a ed. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 145–163.

CASTRO, R. A. **A agroecologia e a educação do campo no projeto político pedagógico de escolas do campo em assentamentos do MST no território de identidade do Sudoeste Baiano**. Vitória da Conquista: Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2022.

CASTRO, R. A.; MOREIRA, A. D.; SANTOS, I. T. R. DOS S.; SANTOS, A. R. D. **Caminhos e desafios da formação docente**: Como trabalhar Educação do Campo e Agroecologia em tempos de retrocesso? Em: 10o ENCONTRO REDESTRADO BRASIL AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE: CAMINHOS PARA SUA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA. Recife: Rede Estrado, 2019 Disponível em:



<<https://drive.google.com/file/d/167pkUiwdG4rS090nj1d3cmftd5kzGBr4/view>>. Acesso em: 31 dez. 2020

CAJAIBA, J. B. M.; SANTOS, A. R. dos; BRITO, V. S. L. **Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo)**. Educ. Form., [S. l.], v. 7, p. e8075, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8075. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8075>. Acesso em: 24 nov. 2023.

CAVALCANTE, V. A.; MARQUES, B. M. G. **A presença feminina e a ausência masculina na Educação Infantil: uma dicotomia cristalizada**. Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/2018 ISBN: 978-85-99540-88-6

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (\*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CORRÊA, J. L. C.; SILVA, H. DO S. DE A.; VIEIRA, J. A.; COELHO, S. P. **Educação em agroecologia na escola pública do campo: o ensino de ciência da natureza na perspectiva interdisciplinar**. Cadernos de Agroecologia, v. 15, n. 2, 4 ago. 2020.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola ativa. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 315-326, 2012.

DE ROSSI, Caio Corrêa. **O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>

FERREIRA, Gabriella Rossetti (Org) **Educação: políticas, estrutura e organização 7**. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e Organização; v. 7)

FREITAS, L. C. DE. **A Reforma Empresarial da Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FERNANDES, F. O Desafio Educacional. 1a ed. [s.l.] Expressão Popular, 2020.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire no Século 21. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**. Processos Ecológicos Em Agricultura Sustentável. 3a ed. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GOHN, M. D. G. M. **Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. 11a ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1997.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. **Agroecologia**. Em: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Eds.). Dicionário da educação do campo. 2a ed. São

Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012. p. 63–69.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro, 2022.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. **Agroecologia**. Em: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Eds.). *Dicionário da educação do campo*. 2a ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012. p. 79–85.

MACHADO, L. C. P. **A Dialética da Agroecologia**. Contribuição Para Um Mundo com Alimentos sem Veneno. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MOLINA, R. S.; SANFELICE, J. L. **Ditadura e educação agrícola: A ESALQ/USP e a “gênese” do agroecologia brasileiro**. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 143, p. 321–341, jun. 2018.

MOREIRA, A. D.; SANTOS, I. T. R. DOS; CASTRO, R. A. **Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, caminhos e desafios enfrentados para emancipação de direitos ao longo da história**. Em: SANTOS, A. R. D.; NUNES, C. P. (Eds.). *O protagonismo da educação do campo em debate: políticas e práticas* « EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 185–206.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo**. In CALDART, Roseli Salete et al. *Educação do campo*. *Dicionário da educação do campo*, v. 2, p. 257-265, 2012.

NETO, J. S. **Menos de 1% das escolas Brasileiras têm infraestrutura ideal**. São Paulo. *Uol Educação*, 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/04/menos-de-1-das-escolas-Brasileiras-tem-infraestrutura-ideal.htm>. Acesso em: 11 nov. de 2023.

Oliveira, N. C. (1998). **Evolução e flexibilidade da arquitetura escolar**. In Fundação para o Desenvolvimento da Educação (Org.), *Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do Estado* (pp. 11-25). São Paulo: Autor.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 43, ed. 1, p. 65-80, jan/mar 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/?lang=pt#>. Acesso em: 7 dez. 2023

NUNES, Claudio Pinto; FARIAS FREIRE RAIC, Daniele; MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA, Ester. **A educação na pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e16047, 2021. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.16047. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16047>. Acesso em: 11 dez. 2023.



PEREIRA, Caroline Nascimento; DE CASTRO, César Nunes. **Educação no meio rural: Diferenciais entre o rural e o urbano.** Texto para Discussão, 2021.

PIERI, R.G.de. **Uma proposta para o índice de infraestrutura escolar e índice de formação de professores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Rio de Janeiro. Papyrus, 2003.

RODRIGUES, A. C. DA S.; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A. M.; DIAS, G. L. **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento.** Educação & Realidade, v. 42, n. 2, p. 707–728, jun. 2017.


Sommer, R. **Espaço pessoal.** Editora, E.P.U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1973

SILVA, S. M. DO C.; SANTOS, A. R. D. **Fechamento de escolas do campo:** Curitiba, PR: Editora Crv, 2023.

SILVA, S. M. DO C.; SANTOS, A. R. DOS. **Fechamento de escolas do campo no território de identidade baiano do médio rio de contas.** Revista Educação em Páginas, v. 1, p. e11368–e11368, 6 out. 2022.

SANTOS, A. R. DOS; SILVA, C. B.; CRUZ, Q. M. DA (EDS.). **Relatos de experiências do Programa FORMACAMPO: discutindo as práticas.** Curitiba, PR: Editora Crv, 2023.

SANTOS, V. P. DOS. **A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA.** Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, 2019.



SANTOS, F. J. S. DOS; MOURA, T. V. Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *Em:* HAGE, M. I. A.-R. S. M. (Ed.). **Escola de Direito - Reinventando a escola multisseriada.** 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 35–47

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet, [s .l.]** ano 14, n. 2, jun. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2023.



**FORMACAMPO**

EDUCAÇÃO DO CAMPO

**2024**

