



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – Uesb
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGed
Fone: (77) 3424-8749 E-mail: ppged@uesb.edu.br



ENEDINA CRISTINA SOARES AZEVEDO SILVA

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO NO DISTRITO
DE CERAÍMA– GUANAMBI - BA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2025

ENEDINA CRISTINA SOARES AZEVEDO SILVA

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO NO DISTRITO
DE CERAÍMA– GUANAMBI-BA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Profa. Dra. Cecilia Conceição Moreira Soares. Vitória da Conquista, 2025.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2025

S58p

Silva, Enedina Cristina Soares Azevedo.

A prática docente na educação infantil do e no campo no distrito de Ceraíma – Guanambi - BA. / Enedina Cristina Soares Azevedo Silva, 2025.
115f. : il. color.

Orientador (a): Dr.^a Cecília Conceição Moreira Soares.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 102 - 111

1. Educação do/no Campo. 2. Formação docente. 3. Prática docente.
I. Soares, Cecília Conceição Moreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED.
III. T.

CDD 370.91734

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ENEDINA CRISTINA SOARES AZEVEDO SILVA

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO NO DISTRITO
DE CERAÍMA– GUANAMBI-BA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA:

Data da defesa, 12/03/2025.

PROFA. DRA. CECILIA CONCEIÇÃO MOREIRA SOARES
(ORIENTADORA/UNEB/PPGED)

PROFA. DRA. EDMACY QUIRINA DE SOUZA
(MEMBRO INTERNO/UESB/PPGED)

PROFA DRA ANA PAULA DA S. CONCEIÇÃO (MEMBRO EXTERNO/UNEB)

O opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em uma realização existencial, em sua práxis.

Paulo Freire, 1980

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, obrigado a Deus pela saúde, amor, família, amigos, paz, paciência, humildade, dignidade, persistência e sua infinita bondade para comigo.

Agradeço à minha Família, nas pessoas do meu esposo Nivaldo e dos meus filhos, Maria Elisa, Marcelo Elísio e Maria Helena, que sempre me incentivaram, ajudando e apoiando nas decisões e na realização de um dos sonhos, o ‘MESTRADO EM EDUCAÇÃO’.

Agradeço aos meus pais, Reinaldo (*in memoriam*) e Jucelina pela dedicação e empenho para que me possibilitassem estudos, mesmos nos tempos difíceis, mas nunca deixaram de acreditar e pedir a Deus em suas orações por mim. Gratidão aos meus doze irmãos, amigas e amigos, pois cada um contribuiu de forma significativa com palavras de incentivo e amor. A cunhada Zildete pelo apoio e trocas de experiências. E para que o “sonho” acontecesse, pude contar com a professora e orientadora Dra. Cecília Conceição Moreira Soares, que acompanhou meus escritos, estando sempre disponível e dedicada no processo de construção dessa dissertação. Através de suas inferências, pude compreender e acreditar que a educação possibilita a transformação e emancipação dos sujeitos. Com a disciplina Prática de Pesquisa, além de estreitar os laços na produção acadêmica, foi a oportunidade de agregar aprendizados sobre o tema em questão, ampliando meu olhar sobre aspectos ainda a serem investigados em outras pesquisas. Agradeço à professora Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, por ter me acolhido no Grupo de Estudos e Pesquisa Prática Pedagógica em Espaços Educacionais (GEPPE), as leituras recomendadas no grupo ampliaram significativamente meus conhecimentos. Tendo participado da qualificação deste trabalho, contribuí com sugestões relevantes à discussão da prática pedagógica na pesquisa. E aos aprendizados na disciplina Currículo, Prática Educativas e Diferença. Agradeço também às Professoras Doutoradas Arlete Ramos dos Santos e Tatyane Gomes Marques com a disciplina Educação do Campo e Popular que contribuíram para minha compreensão dos desafios e questões políticas e educacionais para educação do/no campo. Agradeço ao corpo docente do Programa de Educação, particularmente aos Professores Doutores (as) Núbia Regina Moreira, que os diálogos foram profícuos e muitos dos esclarecimentos foram postos em prática na escrita da dissertação e importantes na condução da minha trajetória do curso. O Professor Doutor Claudio Nunes Pinto, coordenador do programa, sempre me incentivou a produção da pesquisa. Agradeço carinhosamente as Professoras doutoras que compõem a

minha banca de defesa, Edmacy Quirina de Souza pelo apoio constante e por ter aceitado a integrar a banca final, a Ana Paula da Silva Conceição que participou da qualificação contribuindo significativamente para a escrita final da dissertação. Acreditamos ter dado conta das sugestões e orientações recomendadas por ela.

Agradeço aos amigos e colegas do Mestrado em Educação, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos, em especial Daisy Sousa dos Santos pela parceria e amizade. Aos professores e funcionários do PPGED que contribuíram grandemente nessa formação.

Agradeço à Diretora Iziane Lopes Lima, professores e funcionários da Escola do Campo em que trabalho, Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma, pois graças ao apoio deles, foi possível conciliar a atuação profissional com as ações dessa formação no primeiro e segundo semestre. A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a prática docente dos professores da Educação Infantil em salas de aulas na Educação do Campo, no Distrito de Ceraíma, cidade de Guanambi-Bahia localizada no Território de Identidade Sertão Produtivo. Entendemos que a prática docente é um reflexo e resultados dos conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos pelos professores em sua formação, onde daremos ênfase a esses processos formativos por meio de relatos sobre o currículo vivenciado na graduação em pedagogia e a dinâmica na sua prática de ensino na educação do/no campo. Abrangemos produções acadêmicas encontradas no banco de dissertações e teses da Capes e nos programas da UESB (PPGED e PPGEN) sobre a prática docente na educação do campo. Descrevemos o uso da metodologia para análise dos dados coletados a partir das entrevistas e referências bibliográficas. Assim como iniciamos a discussão sobre conceitos considerados importantes para a interpretação da temática na tentativa de esclarecer os objetivos delineados na dissertação. Apresentamos também a unidade escolar, organização e corpo docente que se disponibilizou a colaborar com as entrevistas. Expusemos uma narrativa sobre os principais eventos que marcaram o histórico da educação do/no campo no Brasil, diretrizes operacionais e decretos que influenciaram sua implantação enquanto modalidade de ensino específico para o campo brasileiro e os conceitos de educação rural e educação do/no campo. E na vez do professor (a) do/no campo falar, discutimos sobre sua formação, o currículo na graduação, e as práticas pedagógicas na educação infantil, bem como as orientações e perspectivas no contexto da Educação do/no Campo. Assim sendo, interessa a essa pesquisa provocar reflexões às práticas pedagógicas, formação docente, o projeto político pedagógico e a educação infantil e as crianças do/no campo, usando técnicas de construção de dados, como pesquisas bibliográficas, questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante, investigação documental e apreciação de conteúdo. As reflexões contextuais se fundamentam no método da pesquisa qualitativa, com base na análise do discurso, de acordo com a proposta de Soares e Crusoé (2017) e Minayo (2016). O trabalho foi conduzido por uma pedagogia crítica, onde os participantes foram os professores da educação básica, do quarto e quinto período da Educação Infantil. De expressão-livres, estabelecendo uma visão crítica sobre os fatos e contextualização para chegar às raízes do problema procurando dialogar com as ideias defendidas por Alves e Santos (2015), Arruda (2022), Artes e Rosemberg (2012), Barbosa (2013), Caldart (2004), Fernandes e Molina (2004) dentre outros. A análise dos dados permitiu identificar dificuldades no exercício do currículo e da prática educativas da unidade escolar, evidenciando a necessidade de ressignificação do currículo proposto e de uma prática que se adeque aos problemas enfrentados pelos professores, além da necessidade de um coordenador pedagógico institucional com área específica na educação do/no campo. Dessa forma, considerando a educação do campo como uma modalidade de ensino com características próprias, as crianças do/no campo apresentam necessidades de professores com um olhar diferenciado e que compreendam as suas necessidades, ao mesmo tempo em que as estimula a colocar em prática propostas que visam uma melhor educação para as crianças do/no campo.

Palavras-Chave: Educação. Educação do/no Campo. Formação docente. Prática docente.

ABSTRACT

This research aims to analyze the teaching practice of Early Childhood Education teachers in classrooms in Rural Education, in the Ceraíma District, city of Guanambi-Bahia, located in the Sertão Produtivo Identity Territory. We understand that teaching practice is a reflection and result of the theoretical and methodological knowledge acquired by teachers in their training, where we will emphasize these formative processes through reports on the curriculum experienced in the undergraduate course in pedagogy and the dynamics in their teaching practice in rural education. We cover academic productions found in the dissertation and thesis database at Capes and in the UESB programs (PPGED and PPGEN) on teaching practice in rural education. We describe the use of the methodology for analyzing the data collected from the interviews and bibliographical references. Likewise, we begin the discussion on concepts considered important for interpreting the theme in an attempt to clarify the objectives outlined in the dissertation. We also present the school unit, organization and teaching staff that made themselves available to collaborate with the interviews. We presented a narrative about the main events that marked the history of rural education in Brazil, operational guidelines and decrees that influenced its implementation as a specific teaching modality for the Brazilian countryside, and the concepts of rural education. And when it was the turn of the rural teacher to speak, we discussed his/her training, the undergraduate curriculum, and pedagogical practices in early childhood education, as well as the guidelines and perspectives in the context of rural education. Therefore, this research aims to provoke reflections on pedagogical practices, teacher training, the political pedagogical project, and early childhood education and rural children, using data construction techniques such as bibliographic research, questionnaires, semi-structured interviews, participant observation, documentary research, and content assessment. The contextual reflections are based on the qualitative research method, based on discourse analysis, according to the proposal of Soares and Crusoé (2017) and Minayo (2016). The work was conducted by a critical pedagogy, where the participants were teachers of basic education, from the fourth and fifth period of Early Childhood Education. Free expression, establishing a critical view of the facts and contextualization to get to the roots of the problem, seeking to dialogue with the ideas defended by Alves and Santos (2015), Arruda (2022), Artes and Rosemberg (2012), Barbosa (2013), Caldart (2004), Fernandes and Molina (2004) among others. The analysis of the data allowed to identify difficulties in the exercise of the curriculum and educational practice of the school unit, evidencing the need to resignify the proposed curriculum and a practice that adapts to the problems faced by the teachers, in addition to the need for an institutional pedagogical coordinator with a specific area in education in/from the countryside. Thus, considering countryside education; as a teaching modality with its own characteristics, rural children need teachers with a different perspective and who understand their needs, while at the same time encouraging them to put into practice proposals that aim at a better education for rural children.

Keywords: Education. Education in/of the Countryside. Teacher training. Teaching practice

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descritores com base em dados da Capes (MESTRADO E DOUTORADO)	24
Quadro 2: Dissertações que contemplam a busca sobre Educação do Campo e currículo com base em dados das pós-graduações em mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista.....	31
Quadro 3: Alguns documentos para análise do percurso político na compreensão e percepção nas políticas públicas que influenciam na formação do indivíduo para a educação do campo.....	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa: Guanambi-Bahia 1	39
Figura 2: Mapa de Localização do Territó 1	40
Figura 3: mapa: localização do distrito 1	42
Figura 4: Grupo Escolar Colônia Agrícola 1	47
Figura 5: Escola Municipal Colônia Agríc 1	48

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABA** - Análise do Comportamento Aplicada
- AC** - Atividade Complementar.
- BMCG** - Base Municipal Curricular de Guanambi
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEPECH** - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas.
- CME** - Conselho Municipal de Educação
- CODEVASF** - Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba.
- DCIE** - Departamento de Ciências da Educação.
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil,
- DEDC** - Departamento de Educação.
- DENOCs** - Departamento Nacional de Obras Contra a Seca.
- EAD** - Educação à Distância
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos.
- FCG** - Faculdade Cidade de Ganhões
- FIJ** - Faculdade Integrada de Jacarepaguá
- FTC** - Faculdade de Tecnologia e Ciências
- GPEMDECC** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade.
- GEPPCE** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas
- GEPPE** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDF** - Instituto Direitos Fundamentais
- IDSB** - Instituto de Desenvolvimento Sustentável da Bahia
- IFOCS** - Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca.
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- PTDRS** - Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável.
- PETI** - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.
- PNE** - Plano Nacional de Educação.

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPGEN- Programa de Pós-Graduação e Ensino.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PTDRS - Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário.

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo.

TOPA - Todos pela Alfabetização

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEAD - Unidade Acadêmica de Educação à Distância.

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ESTADO DO CONHECIMENTO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
2.1 Percurso metodológico da pesquisa	35
2.2 A cidade de Guanambi e o Distrito de Ceraíma na Bahia	38
2.3 Ascendência do nome de Ceraíma – Guanambi/ Bahia	42
2.4 A construção da Barragem de Ceraíma e seus percalços	43
2.5 A Escola Agrotécnica de Guanambi-BA	45
2.6 Lócus da pesquisa: Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma – Guanambi-BA	45
2.7 Educação Infantil e as Crianças do/no Campo	49
3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	55
3.1 As Diretrizes Operacionais e Decretos que influenciaram a educação do/no campo e território camponês no Brasil	57
3.2 A Educação Rural.....	64
3.3 A Educação do/no Campo.....	69
3.4 A luta pela escola do Campo na Comunidade	71
3.5 Nucleação das Escolas do/no Campo	74
4.1 Formação e Currículo na Graduação	77
4.2 As Práticas Pedagógicas na Educação Infantil do/no Campo	82
4.3 Orientações e perspectivas de formação no contexto Educação do/no Campo	85
4.4.1 Formação docente para a educação do/no campo	89
4.4.2 Projeto Político Pedagógico e as práticas pedagógicas do/no Campo.....	95
4.4.3 Desafios do exercício docente do/no Campo.....	97
5 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS DA PESQUISA	100
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS.....	112

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a prática docente dos professores que atuam na Educação Infantil em salas de aulas na educação do campo, no distrito de Ceraíma, cidade de Guanambi – Bahia. Considerando que a prática docente é reflexo e resultado dos conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos pelos professores em sua formação na graduação e especialização, daremos ênfase a esses processos formativos por meio de relatos sobre o currículo vivenciado na graduação em pedagogia e a dinâmica na sua prática de ensino na educação do/no campo. O ambiente onde o processo educativo se desenvolve inevitavelmente reflete nas experiências docentes. Dessa forma, abordaremos também a prática docente e como ela pode se tornar significativa para os sujeitos envolvidos nesses contextos. A Educação do/no Campo, voltada para crianças na Educação Infantil, deve-se considerar que a modalidade de ensino seja praticada de forma a atender às especificidades locais, onde a questão do território geográfico, economia e cultura popular estão imbricados e influenciam no modo de vida da região, têm relevância no cotidiano da atuação docente.

Tendo em vista esses aspectos para a escola que se apresentam teoricamente a partir do pressuposto de uma educação voltada ao ensino no campo e em áreas rurais, faz-se necessário que as práticas docentes contemplem as realidades dos estudantes, sujeitos camponeses, os filhos dos colonos e dos agricultores das regiões circunvizinhas.

A partir dessa percepção, consideramos fundamental responder aos seguintes questionamentos: *Quais os pressupostos teóricos e metodológicos necessários para a atuação do docente na Escola do/no Campo? Qual a importância da identidade cultural do professor que trabalha com educação do/no campo?*

Com os objetivos específicos buscamos investigar quais saberes teóricos metodológicos são necessários para a atuação do professor em Escolas do/no Campo em séries na educação infantil. Analisar o percurso histórico e conceitual da Educação do/no Campo no Brasil; compreender o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as práticas pedagógicas da educação no/do Campo; discutir os desafios para a prática de educação do/no campo, a partir dos aspectos: terra, cultura, e a participação dos movimentos sociais.

O interesse por conhecer mais sobre práticas docentes e os saberes teóricos e metodológicos necessários para a atuação na referida modalidade educacional, nasceu a partir dos aprendizados adquiridos no Curso Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização em Educação do Campo em 2017, ofertado pelo Departamento de Educação (DEDC) – Campus

XII da UNEB em Guanambi/BA. O curso foi destinado aos profissionais com graduação em Pedagogia ou áreas afins que atuavam diretamente na rede pública de ensino do campo e educadores sociais que desenvolveram projetos ou ações vinculadas aos “povos do campo”.¹

O curso foi ofertado na modalidade modular/regime de alternância, com a carga horária de 365 horas aula no Tempo Universidade, 115 horas aula no Tempo Comunidade², totalizando 480h/a no período de um ano. Realizar esta pós-graduação “Especialização do Campo” foi uma experiência inspiradora na construção desta pesquisa. Primeiro, atuava como professora e experimentava a dificuldade como educadora do/no campo. Antes da pós-graduação, já trabalhava como educadora na Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma (Escola do Campo), e naquela escola ainda utilizávamos o currículo de rede. Esta situação instigava-me a buscar estratégias para promover uma educação voltada para as crianças que viviam em áreas rurais, e, diante disso, senti a necessidade de buscar e investigar sobre a proposta da modalidade de ensino voltada para essa comunidade. A pós-graduação foi um suporte para dar início aos estudos e qualificação profissional. Cada etapa foi instigante, como conhecer um pouco sobre os antecedentes históricos do movimento da educação do campo, seus movimentos e sujeitos, como também as concepções teórico-metodológicas e práticas para uma educação do campo.

A motivação deve-se também à participação na primeira etapa do programa Formacampo em 2021 e 2022³. O Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo) está vinculado ao Departamento de Ciências da Educação – DCIE/UESC que em parceria com o grupo de pesquisa, ministrou a formação que teve como objetivo central realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos municípios dos territórios de identidade situados na área de abrangência da UESB. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais,

¹ Povos do Campo, os assentados da reforma agrária, agricultores familiares, trabalhadores rurais, povos de quilombo; das águas: ribeirinhos, pescadores, marisqueiras; das florestas: indígenas, extrativistas; fazedores e fazedoras de cultura que vivem e ou atuam nesses territórios; lideranças de organizações sociais que atuam na área da cultura. Disponível em: < <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/minc-abre-inscricoes-para-a-conferencia-tematica-cultura-e-os-povos-do-campo-aguas-e-florestas>. Acesso em 12 de fev. 2024.

² Tempo universidade 365 horas e 115 horas aulas no tempo comunidade, totalizando 480h/a. O período de duração do curso de 12 meses (mínimo) e 15 meses (máximo) e as aulas aconteceram nos dias de quinta-feira, sexta-feira e sábado em dois turnos, uma vez por mês, de 8 hrs às 13h30min às 17:h30 min. Edital N^o 033/2017. Referente ao Aviso n^o 058/2017, publicado no D.O.E. de 04/04/2017.

³Formacampo, oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), o qual vem desenvolvendo diversas atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão. Dentro do GEPEMDECC diversas categorias são estudadas, como políticas públicas, Educação do Campo, movimentos sociais e formação de professores e professoras. O grupo desenvolve atividades em alguns territórios de identidade na Bahia, como: Litoral Sul; Médio de Contas; Médio Sudoeste da Bahia; Sertão Produtivo; Sudoeste baiano; Vale do Jiquiriçá e o Velho Chico.

Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC está ligado ao Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas – CEPECH, que foi fundado em 2012, dentro da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. O público-alvo da formação foram professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas do campo e das escolas urbanas que recebem o alunado do campo. Fui cursista, como professora no Município de Guanambi-Bahia, identidade do Sertão produtivo.

As motivações elencadas foram que levaram a possibilidade de entrada na UESB e a proficiência de escolha do Curso de Pós-Graduação ao Nível de Mestrado Acadêmico em Educação, linha 2 - Currículo, Práticas Educativas e Diferença. O curso tem como objetivo desenvolver pesquisas sobre as abordagens teóricas – metodológicas; currículo; práticas educativas como prática social, em espaços escolares e não escolares, incluindo as questões sobre os processos de subjetivações e significados no campo do currículo. Ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE), criado em maio do ano de 2012, com objetivo de analisar políticas, práticas curriculares e educativas desenvolvidas em espaços educacionais, sob liderança da professora Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusóe.

Atuando como professora efetiva de quarenta horas, há seis anos, na Escola Colônia Agrícola de Ceraíma - Guanambi - Bahia, percebo e sinto na prática as dificuldades dos docentes da Educação Infantil para efetivar a proposta de uma educação do/no campo. Mesmo nos horários estabelecidos para planejamentos na Atividade Complementar (AC) na escola, onde os professores deveriam se reunir e discutir as práticas pedagógicas, essa interação coletiva para educação do/no campo não acontece. Afinal, o que se discute nas atividades complementares que efetivamente são postas em prática? Quais são as ações possíveis de serem realizadas para dar o diferencial formativo, contemplando o recorte educacional para formação do campo para o campo?

O tema é de suma importância para o campo pedagógico que de acordo com Franco (2016, p. 541) “se organiza intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. E o metodológico com práticas que estimulam o estudante a uma postura ativa em relação ao conhecimento, permitindo reflexões acerca do processo de ensino - aprendizagem e atuação docente na educação infantil do/no campo. Um campo que requer conhecimento específico e habilidades com prática pedagógica reflexiva e colaborativa, pois o processo de formação de educadores (as) ainda posterga uma reflexão frente a um sistema cheio de mudanças, e o campo com suas

peculiaridades educacionais ainda pouco pesquisadas e uma realidade que precisa ser compreendida. Conforme apresentaremos no capítulo dois, que nos atenta a refletir a respeito do modo como a Educação do Campo é trabalhada.

Como filha de pais agricultores, desde muito cedo aprendi o valor do “homem” do campo, sua identidade e cultura. Frequentei todos os meus anos de estudos em Escola Pública, e sempre atenta e “orgulhosa” por ter incentivos e condições para estudar. Na certeza de que o ensino e aprendizagem são impulsionadores para o crescimento pessoal, profissional e social da pessoa. Neste sentido, insistir na minha trajetória educacional, não desistir frente a desafios e obstáculos até chegar ao Mestrado em Educação em uma das melhores Universidades Públicas do Sudoeste da Bahia, a UESB. Não irei parar no mestrado!

Moradora da zona rural, Povoado Tanque, Município de Pindaí – Bahia, há vinte e cinco anos, casada e com três filhos; uma maior e dois menores. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII – Guanambi; Licenciada em Biologia pela faculdade de tecnologia à distância e Especialista em Ciências Biológicas, pela Faculdade Cidade de Guanhães – Minas-Gerais; Especialista em Educação a Distância pela Unidade Acadêmica de Educação à distância – Salvador - UNEAD I e Especialista em Educação do campo pela UNEB, Campus XII. Tenho alguns cursos na área da educação, o Formacampo - programa de formação de professores do campo; o curso de Extensão Pedagógica Histórica Crítica: ciência, currículo e didática, ambos ofertados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, entre outros.

Atuo como professora no Distrito de Ceraíma, Guanambi - BA, quatorze quilômetros da minha residência. Mesmo com a distância e estradas ruins de terra, com a motocicleta, vou trabalhar todos os dias. Leciono na educação infantil, com crianças de quatro e cinco anos de idade, de pais agricultores e famílias humildes com as quais me identifico, por eu trabalhar na roça, a minha infância e juventude, e ser conhecedora das muitas dificuldades que perpassam a família camponesa.

A comunidade escolar de Ceraíma me acolheu “calorosamente” e passei conseqüentemente a conhecê-los melhor. O ambiente já me caracteriza por ser uma escola do/no campo. Passei a conhecer um pouco de sua história e de sua gente. Por dois anos, lecionei com o fundamental I, do primeiro ao quinto ano. No ano seguinte me colocaram na Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos, onde estou até o momento e sempre atenta aos “seus modos de vida, suas brincadeiras, seus símbolos, seus interesses, sua participação social e suas demandas” (Silva; Pasuch, Jaqueline; Silva, Juliana Berzzon, 2012,

p. 50), buscando e produzindo momentos que tenham sentido na vida da criança, como também na realização profissional.

As crianças do Distrito e das comunidades circunvizinhas têm como inspiração acreditar que a construção da identidade de professores do Campo se faz com a busca da valorização da cultura e vivências dos sujeitos do campo. “Os projetos educativos devem partir das vivências dos educandos, instigados à mudança, a lutar por seus ideais, sair do mundo da opressão e encontrar a liberdade, com criticidade, por melhores condições de ensino” (Neves, 2012, p. 177). O educador do campo já tem sua marca como pertencente à comunidade, a necessidade é de formação e busca coletiva.

A pós-graduação em educação foi uma das melhores conquistas em minha vida, tanto profissional como pessoal; mesmo tendo que percorrer 270 km e não conseguindo a licença para o aprimoramento profissional por motivos burocráticos, não pensei em desistir, porque encontrei pessoas em meu trabalho que foram colaboradoras e parceiras e na universidade professores brilhantes que me inspiraram em suas discussões teóricas, trocas de saberes e experiências, proporcionando um conhecer que vai muito mais além do que apenas idealizações, mas pesquisar, investigar, informar e ser conhecedora à luz da teoria para com a prática.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos, assim distribuídos: Capítulo I, Introdução, onde delineamos o tema e seu recorte, objetivos, justificativa, e uma narrativa acerca de nossa trajetória profissional até o ingresso no PPGED. Capítulo II, com o título Estado do Conhecimento e Percurso Metodológico da pesquisa: prática docente de professores/as na educação do campo. Aqui apresentamos as produções acadêmicas encontradas no banco de dissertações e teses da Capes e nos programas da UESB (PPGED e PPGEN) sobre a prática docente na educação do campo. Descrevemos o uso da metodologia para análise dos dados coletados a partir das entrevistas e referências bibliográficas. Assim como iniciamos a discussão sobre conceitos considerados importantes para a interpretação da temática na tentativa de esclarecer os objetivos delineados na dissertação. O tema Educação do/no campo está relacionado aos espaços geográficos em que ocorre, e por isso vimos a necessidade de apresentar o distrito de Ceraíma e fatos relacionados à estruturação do ensino na localidade. Apresentamos a unidade escolar, organização e corpo docente que se disponibilizou a colaborar com entrevistas.

Capítulo III, Breve Histórico sobre Educação do/no Campo; apresentamos uma narrativa sobre os principais eventos que marcaram o histórico da educação do campo no

Brasil, diretrizes operacionais e decretos que influenciaram sua implantação enquanto modalidade de ensino específica para o campo brasileiro e os conceitos de educação rural e educação do/no campo.

Capítulo IV, A vez do professor (a) do/no campo falar, nele expusemos os dados contidos nas entrevistas com os docentes, sobre sua formação, o currículo na graduação, e as práticas pedagógicas na educação infantil, bem com as orientações e perspectivas no contexto da Educação do/no Campo. Assim sendo, provocações e reflexões teóricas sobre as práticas pedagógicas, formação docente, o projeto político pedagógico e a educação infantil e as crianças do/no campo. O trabalho foi conduzido por uma pedagogia crítica, onde os participantes foram os professores da educação básica, do quarto e quinto período da Educação Infantil. De expressões-livres, estabelecendo uma visão crítica sobre os fatos e contextualização para chegar às raízes do problema, procurando dialogar com as ideias defendidas por Alves e Santos (2015), Arruda (2022), Artes e Rosemberg (2012), Barbosa (2013) Caldart (2004), Molina e Fernandes (2004), dentre outros.

Nas Considerações Inconclusivas da Pesquisa, a análise dos dados permitiu identificar dificuldades no exercício do currículo e da prática educativas da unidade escolar, evidenciando a necessidade de ressignificação do currículo proposto e de uma prática que se adeque aos problemas enfrentados pelos professores, além da necessidade de um coordenador pedagógico institucional com área específica na educação do/no campo. Dessa forma, considerando a educação do campo como uma modalidade de ensino com características próprias, as crianças do campo apresentam necessidades de professores com um olhar diferenciado e que compreendam as suas necessidades, ao mesmo tempo em que as estimula a colocar em prática propostas que visam uma melhor educação para as crianças do campo.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo apresentamos o mapeamento das produções acadêmicas sobre as práticas docentes de professores e professoras que atuam na educação do campo, empregando o estado do conhecimento com implicações de pesquisa bibliográfica nos bancos de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), um órgão do Governo Federal do Brasil, ligado ao Ministério da Educação. Foram analisados alguns resumos de teses e dissertações do grau acadêmico mestrado e doutorado para discussão. Em primeiro momento usamos os descritores "*prática docente*" AND "*professores da educação do campo*"; "*prática docente*" AND "*educação do campo*" e "*prática docente*" AND "*educação infantil do campo*", sistematizando o que foi produzido em um recorte temporal de 2019 a 2023. Dado que é um campo de estudo recente, convencionamos uma análise com recortes de práticas, professores e educação infantil do campo com “abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares” (Molina; Sá, 2014, p. 14), com objetivos relacionados à área de produção de conhecimento e prática que impulsionará fomentando, assim, as discussões, bem como contribuirá com a produção de conhecimento metodológico para a prática dos profissionais da área.

Para desenvolver esta pesquisa, buscamos compreender em primeiro lugar o que se constitui o estado do conhecimento e o estado da arte; metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se propõe investigar, à luz de categorias e aspectos que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e seus adjacentes, sob os quais o acontecimento passa a ser analisado e investigado (Ferreira, 2002).

[...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminário. (Ferreira, 2002, p. 257).

Ademais, com a compreensão do processo do estado de conhecimento, demos início à pesquisa, e, a partir dos descritores "*prática docente*" AND "*professores da educação do campo*", encontramos apenas um trabalho publicado em nível de mestrado; posteriormente com "*prática docente*" AND "*educação do campo*", foram encontradas cinquenta e nove publicações; selecionamos quatro, usando como critério para a análise as que mais se

aproximavam do tema. Com os descritores "*prática docente*" AND "*educação infantil do campo*", encontramos seis publicações, apenas na área de mestrado, dessas escolhemos duas, usando o mesmo critério anterior.

No segundo momento, fizemos uma busca em dois programas de pós-graduação de da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil (UESB), Campus de Vitória da Conquista, o Programa de Pós-graduação em Educação e o Programa de Pós-graduação em Ensino, com o mesmo processo de busca. Não tendo sucesso com os descritores, resolvemos empregar "*educação do campo*" AND "*currículo*". Encontrando sete dissertações com o tema que se aproximavam da nossa temática; cinco na área de educação e duas nas áreas de ensino; destas nomeamos duas da área de educação e uma da área de ensino para análise e discussão.

Contudo, encontramos teses e dissertações de programas de pós-graduações de diversas áreas de conhecimento, como Educação, Psicologia, Educação contemporânea, Ensino de humanidades e linguagens, Educação, cultura e territórios semiáridos, Educação e Educação em ensino. Essas áreas de conhecimento nos permitiram um diálogo com pesquisadores e nos revelaram olhares diferenciados sobre o assunto pesquisado “criando condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleça um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir” (Ferreira, 2002, p. 261).

A pesquisa se deu nos meses de outubro e novembro de 2023. Usando como suporte os bancos de dados da Capes com 1 tese e 6 dissertações e os dois programas de Pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil, (UESB), Vitória da Conquista, com 3 dissertações. Foram analisadas no total 1 tese e 9 dissertações, desvelando e apresentando seus achados e lacunas sobre o tema pesquisado e que poderão ser preenchidas em pesquisas futuras.

Quadro 1: Descritores com base em dados da Capes (MESTRADO E DOUTORADO)

"prática docente" AND "professores da educação do campo"				
MESTRADO E DOUTORADO				
ANO	TÍTULO	AUTORES	PROGRAMA DE PÓS	INSTITUIÇÃO
2019	Formação inicial de professoras: contribuições do subprojeto PIBID/Pedagogia- UFV nas escolas do campo de Viçosa-MG	SILVA, Jessica de Freitas da	Mestrado em Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
"prática docente" AND "educação do campo"				
2019	Educação do campo: significações sobre formação e prática de professores de escolas situadas em Assentamentos de Barra do Choçaba	MOREIRA, Silmara Ribeiro	Mestrado em Psicologia	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)
2020	Os saberes campestinos nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas-PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo	OLIVEIRA, Joelma Miriam de	Mestrado Educação Contemporânea	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
2021	. Formação Continuada de Educadores do Campo e suas Contribuições para a (Re) significação da Prática Educativa em Escola Família Agrícola	ALVES, Claudia Lúcia	Doutorado em Educação	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
2022	Os docentes da escola do campo e os saberes necessários à sua prática	GILIOLI, Juliana Bianchi	Mestrado em Educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
"prática docente" AND "educação infantil do campo"				

2020	A escola do campo da Amazônia Paraense: um estudo da formação continuada de professores da Educação Infantil	SOUSA, Heliene Pimentel de	Mestrado em ensino de humanidades e linguagens	UNIVERSIDADE FRANCISCANA
2023	Reflexões sobre infâncias, currículo contextualizado e equidade de gênero para/na educação infantil do campo	NASCIMENTO, Laise de Souza.	Mestrado em educação, cultura e territórios semiárido.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, JUAZEIRO

Fonte: elaborado pela autora com base no banco de dados da Capes.

Com os descritores "prática docente" AND "professores da educação do campo" encontramos apenas uma dissertação, a de Jessica de Freitas da Silva, com o tema “Formação inicial de professoras: contribuições do subprojeto PIBID/Pedagogia – UFV nas escolas do campo de Viçosa-MG”. O programa está vinculado ao Grupo de Estudo Formação de Professores (FOPROFI), com o objetivo de investigar como as experiências vivenciadas pelas licenciaturas, no subprojeto PIBID/pedagogia – UFV refletiram no processo de aprendizagem docente. De abordagem qualitativa e de estratégia metodológica classificada como estudo de caso do Subprojeto investigado. Os instrumentos de coleta de dados foram análise documental, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada.

Os resultados apontaram que as ações formativas do Subprojeto compõem um ciclo de estratégias didático-pedagógicas entre a escola e a universidade e dentre as ações formativas, avaliaram a iniciação à docência e a vivência escolar como estratégias expressivas na constituição dos saberes da profissão; confirmaram ainda a proposta de inserção das bolsistas no âmbito das escolas do campo ao processo formativo, favorecendo o conhecimento e a aprendizagem neste contexto; ressaltou que as percepções sobre a Educação do Campo estão ligadas apenas aos aspectos do contexto educacional e a suposições de que há diferença das escolas urbanas, não sinalizando estudos teóricos e reflexivos sobre sua essência. Enfim, observou a participação das licenciadas no PIBID como um fator motivacional para um futuro profissional na docência (Silva, 2019).

Em análise, observamos dois aspectos do contexto educacional: a diferença da educação do campo e as escolas urbanas sobre as quais a pesquisa discorre. Neste contexto, Oliveira e Santos (2008, p. 29) dizem que “a oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes, para garantir o mesmo patamar de direitos, o que infelizmente não é o caso encontrado entre a cidade e o campo brasileiro”. E que o direito à diferença indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desrespeitar a diversidade,

questões culturais, políticas e econômicas do campo. Relacionar estudos teóricos e reflexivos sobre a educação do campo e sua essência “implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo.” (Caldart, et al, 2012, s.p.).

Os descritores "prática docente" AND "educação do campo" de Silmara Ribeiro Moreira (2019) foi uma temática similar, pois discute “Educação do Campo: significações sobre a formação e prática de professores de escolas situadas em Assentamento de Barra do Choça, localizado no município no interior da Bahia” defendida no programa de Pós-graduação de Psicologia, da Universidade de São Paulo, espaço empregado para difundir sua pesquisa, com o objetivo de compreender as significações sobre a formação e a prática de professores. O procedimento foi a entrevista semiestruturada, observação e diário de campo; com cinco (5) participantes, quatro (4) do sexo feminino e um (1) do sexo masculino. Na análise qualitativa, buscou as significações sobre formação e prática mencionadas pelos professores, dos quais apontam que a formação dos professores atuantes nas escolas pesquisadas ainda é precária, descontextualizada e uma formação que não é específica para a atuação em escolas situadas no campo. Ressalta também sobre a falta de investimento pelas instâncias governamentais na formação continuada, que reflete na prática do professor em sala de aula junto a seus alunos, uma prática que é caracterizada por um distanciamento da perspectiva da Educação do Campo e de seus sujeitos.

Dialogando com a temática, buscamos Kolling et al. (1999), que comentam sobre a situação atual de muitos professores/professoras do meio rural que são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho e coloca o meio rural como penalização e não uma escolha e que não viabiliza a sua qualificação profissional como educadores/educadoras do campo. É urgente que se estabeleçam novos vínculos, novas condições e nova identidade para esses educadores/educadoras; na dimensão do fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais, como por meios de eventos locais, estaduais e municipais, no escopo de incorporar as lições pedagógicas de uma educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e de aprender. Pensar em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vêm produzindo também fora dela.

Diante das circunstâncias, Caldart (1997) desponta de maneira significativa relações históricas entre a educação e as demais dimensões de luta pela reforma agrária desenvolvidas pelo Movimentos Sem Terra (MST) e a ação e prática pedagógica determinada que se renova no espaço e no tempo, de acordo com as mudanças conjunturais; inventando um espaço de

pesquisa, no intuito de destacar informações pertinentes ao movimento, utilizando a metodologia da investigação, de modo que cheguem à condição de sujeitos críticos e ativos em prol da coletividade e do movimento.

Joelma Miriam de Oliveira (2020) em sua dissertação descreve sobre “Os saberes camponeses nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas – PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo”. Estudo vinculado à linha de pesquisa Educação e Diversidade, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Seu objetivo de pesquisa foi compreender como são tratados esses saberes camponeses da comunidade Vila Vitorino nas práticas docentes da escola. Utilizou como procedimentos para coleta de dados questionários, entrevista e diário de campo. Diante das análises, foi percebido que os saberes identificados na comunidade são trabalhados nas práticas docentes a partir das perspectivas dos paradigmas do campo, educação rural hegemônica e educação contra-hegemônica, existindo determinados saberes da organização social que são silenciados. Com a necessidade de um diálogo intercultural entre saberes que permeiam o espaço escolar.

Diante das análises percebem-se disparidades educacionais, e que há realmente uma necessidade de um diálogo que permeia esse espaço, viabilizando uma discussão normativa que transmite seguridade e luta por uma educação do campo. Considerando

a vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material. (Brasil, SECADI, 2012, p. 4).

Neste sentido, é pensar sobre uma educação que contemple a realidade do povo do campo e os saberes que também dialogam com sua prática educativa. A educação do campo surge a partir das conquistas, lutas, experiências e vivências camponesas, “contidas nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo” agrário. (Fernandes, 2006, p. 37).

Claudia Lucia Alves (2021) em sua tese investiga sobre “A formação de educadores do campo e suas contribuições para (Re) significação da Prática Educativa na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí” - Universidade Federal do Piauí em 2021. Dentro da pesquisa-ação numa perspectiva formativa, realizou pesquisa com 11 (onze) docentes. Para a

produção dos dados deste estudo qualitativo, utilizou a técnica de roda de conversa, diário de campo do pesquisador e diário de campo virtual. Os resultados da pesquisa desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins mostraram que o ensino diferencia do das demais escolas da cidade, rompendo com o modelo hegemônico e descontextualizado, a partir de um ensino pensado e planejado para os filhos dos camponeses – com vistas ao fortalecimento do homem do campo, no campo e para o campo. Quanto à formação continuada e à prática educativa, constou viabilidade e condições favoráveis à construção de conhecimento e educadores motivados e comprometidos com a transformação de uma educação pensada para a população camponesa.

Diante dos resultados pudemos analisar que a pesquisa traz desafios e demonstrações paradigmáticas de construção (contra-hegemônica) da educação do campo, “o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação campo e educação” (Caldart, 2004, p. 11).

Nessa perspectiva de conquista, articulações pedagógicas e construção de conhecimentos viáveis para uma educação do campo, no campo, e para o campo, (Kolling et al., 1999) afirmam que a escola do campo trabalha desde os interesses, a política, a cultura e suas diversas formas de trabalho e de organização, na dimensão social e igualitária dessa população, como também sobre a formação de professores e a ressignificação de prática pedagógica.

Juliana Bianchi Gilioli (2022) analisa em sua dissertação “Os docentes da escola do campo e os saberes necessários à sua prática”. A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, no Município de Nova Itaberaba, Oeste de Santa Catarina, que, no intuito de impedir seu fechamento devido ao baixo número de matrículas, reorganizou sua matriz curricular, transformando-se em escola do campo em tempo integral, ancorada nos pressupostos da educação do campo, elevando de forma significativa o número de matrículas. O objetivo da pesquisa foi investigar que saberes são necessários aos professores que atuam em uma escola do/no campo para que possam articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral. A pesquisa foi desenvolvida por meio do estudo de caso na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, com levantamento de entrevistas com docentes da referida escola.

O trabalho evidencia como mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e suas organizações para conquistas/construção de políticas públicas na área de educação, e prioritariamente da escolarização em todos os níveis; é pensar em uma educação

do campo de forma integral sensível com a questão de gêneros, raça e de respeito às diferenças culturais e as diferenças geracionais, hábitos alimentares, de agricultura e com proposta de desenvolvimento sustentável na concepção de uma prática acolhedora e construção de valores, como também ativa e crítica (Caldart, 2002). Conforme

o art. 28 da LDB estabelece o direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural. É, pois, a partir dos parâmetros político-pedagógicos próprios que se busca refletir sobre a Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008. (Brasil, Diretrizes Curriculares para Educação Básica, 2013, p.160).

Nesse sentido, é pensar em uma educação do campo de direito e que atenda à população e suas peculiaridades, com orientações curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes do campo, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e sua realidade.

A autora Gilioli (2022) esperava que com a realização da pesquisa contribuísse não só com a escola pesquisada, mas com a política nacional de educação do campo, educação integral e em tempo integral, a política de formação de professores para o campo, com a implantação de currículos constituídos por área do conhecimento e que promovam o desenvolvimento do saber atitudinal e o saber crítico-contextual.

Com os descritores "prática docente" AND "educação infantil do campo", discutimos dois temas que foram concisos e necessários para aprimorar o discernimento da informação, considerando a temática desafiadora e necessária. Sousa (2020) apresenta o tema "A escola do campo da Amazônia Paraense: um estudo da formação continuada de professores da educação infantil", com o objetivo de analisar como acontece a formação continuada dos docentes da educação infantil nas escolas do campo, na região de Várzea da Amazônia no Estado do Pará, na cidade de Santarém. De abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com análise do conteúdo de Bardin (2007), com o uso do questionário. Os resultados mostram a necessidade de uma política de formação continuada voltada para a Educação Infantil do Campo e valorização dos profissionais.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Seção II, determina que a educação infantil seja oferecida em creches e pré-escolas e integra o sistema de ensino como primeira etapa da educação básica (artigo 29 da LDB). Com isso, viabiliza parâmetros para

financiamento e política pública para a educação infantil para crianças de 0 a 6 anos. Dentro dessas diretrizes está a formação continuada e a valorização do professor.

Mas, no que diz respeito à formação continuada de professores de escolas do campo é uma busca que já vem sendo discutida no cenário brasileiro há décadas pelos movimentos que são protagonistas de luta por uma Educação do campo que respeite e valorize as áreas rurais como espaços de produção ricos e diversos, ainda que tais demandas tentem o grito por políticas públicas que atendam às particularidades dos seus sujeitos (Cajaiba, et al, 2022).

Considerando a importância da formação continuada, que contemple a modalidade infantil; a criança precisa desse professor capacitado, pois, a saber, a criança do campo brinca, usa a imaginação, experiência, sente o mundo por meio do corpo, em sua vivência e constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesmos.

A ideia de valorização do magistério, por meio de planos de carreira, ainda encontra-se em um cenário muito desigual, pois, na diversidade de contextos locais brasileiros, encontram-se situações de ausência de planos, de planos aprovados, porém não efetivados, e uma gama imensa de planos de carreira com lógicas distintas, em execução. As regulamentações legais demonstram, em alguma medida, a valorização profissional, ou seja, revelam o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor (Santos, Adriana Ramos dos, 2016, p. 233).

Já Laíse de Souza Nascimento (2023), traz consigo o tema “Reflexões sobre infância, currículo contextualizado e equidade de Gênero para/na educação infantil do campo”. Com o objetivo de compreender a efetivação das práticas curriculares e educativas implementadas para a educação infantil, problematizando o lugar da educação contextualizada e da equidade de gênero para as infâncias do campo.

A pesquisa foi desenvolvida em três municípios no Território de Identidade Piemonte, Norte do Itapicuru no Semiárido Baiano. A técnica utilizada foi a entrevista, com quatro professoras do fundamental e um professor de Educação Infantil do Campo. As narrativas dos colaboradores foram sobre suas concepções em torno do objeto de estudo, entrelaçando com aspectos pessoais e vivências educacionais. A pesquisa confirmou a relevância dos referenciais curriculares dos municípios para a (re)elaboração dos currículos e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Evidenciando a ausência de currículos nas instituições de Educação Infantil nos municípios pesquisados, constatado um campo de fissura e/ou desconhecimento para algumas professoras, problematizando as questões de gênero na Educação infantil e concepções equivocadas sobre contextualização com o Campo, pontuada

apenas em datas comemorativas e ainda a visão sobre crianças do Campo distorcida da realidade infantil presente nos contextos campesinos.

De acordo com a identidade e o acolhimento, a educação infantil legalmente é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Considerando a importância e o cumprimento da lei, mesmo com muitos impedimentos e dificuldade na excursão da ação, a educação do campo, mesmo para “criar as vagas da educação infantil oferecida em escolas do campo constitui um grande desafio nacional, uma vez que em muitos dos espaços rurais brasileiros sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade” (Silva; Pasuch, [sd] p. 3). Desafios que merecem discussão para uma educação infantil do campo com oportunidades e propostas que contemplem a vivência e experiência das nossas crianças do campo.

No quadro dois, com os descritores “*educação do campo*” AND “*currículo*”, selecionamos três dissertações para discussão. No programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação usamos o descritor “Educação do campo”, e no programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em ensino usamos o descritor “*currículo*”.

Quadro 2: Dissertações que contemplam a busca sobre Educação do Campo e currículo com base em dados das pós-graduações em mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista.

<i>Educação do campo e currículo</i>			
MESTRADO			
ANO	TÍTULO	AUTORES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
2019	As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/BA: precarização e alienação.	CARDOSO, Jafé da Silva.	Pós-graduação em Educação
2021	Educação do/no campo e o agronegócio: o projeto político pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa-BA.	RIBEIRO, Maria das Graças Santos.	Pós-graduação em Educação

2023	Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo e na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo do município de Vitória da Conquista.	SANTOS, Giane Souza dos.	Pós-graduação em Ensino
------	--	--------------------------	-------------------------

Fonte: elaborado pela autora com base em dois programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e Ensino Vitória da Conquista-BA.

Jafé da Silva Cardoso (2019) com o tema “As condições de trabalho docente na Educação do Campo no município de Medeiros Neto/BA: precarização e alienação” objetiva analisar as condições de trabalho dos docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Educação do Campo, em Medeiros Neto no Extremo Sul da Bahia. Como instrumento para a coleta de dados, usou o questionário e a entrevista semiestruturada – ambos analisados à luz do materialismo histórico dialético. Depreendeu-se, no decorrer do estudo, que as condições de trabalho dos docentes atuantes da realidade ora pesquisada estão precarizadas. Diversos obstáculos permeiam o cotidiano dos docentes atuantes nessa realidade: a precariedade da estrutura física das escolas, ausência de recursos financeiros, didáticos e materiais, dificuldade de deslocamento, formação fragilizada, falta de apoio gestor e pedagógico, dentre outros. Entretanto, ficou perceptível também que não há por parte dos docentes qualquer ação contra-hegemônica que viabilize mudança e/ou melhoria da situação apresentada.

Diante das demandas analisadas, observamos que além da precarização, há um cenário educacional desmotivado, formação fragilizada e sem apoio do gestor pedagógico e demandas curriculares, como também a infraestrutura para a aprendizagem dos alunos acompanhada da precarização estrutural do trabalho do professor. Contudo, infelizmente há uma percepção de acomodação por parte docente, no que tange uma educação do campo de trabalho coletivo e luta em prol da comunidade camponesa.

Já Maria das Graças Santos Ribeiro (2021), em sua dissertação, discute sobre a “Educação do/no Campo e o Agronegócio: O Projeto Político Pedagógico e suas Contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa-BA”, uma escola do ensino médio. Com o objetivo de analisar o Projeto Político Pedagógico, dialoga com as especificidades da educação do/no campo, e se estão refletidas na prática pedagógica ou é uma área marcada pelas contradições entre camponeses e agronegócio. Utilizou o método do materialismo histórico dialético, com fontes documentais, entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, coordenadora pedagógica, gestor escolar e alunos do colégio pesquisado.

A investigação permitiu observar relações contraditórias a partir da presença do agronegócio e distanciamento entre o instituinte e o instituído para os espaços educativos camponeses. Quanto ao Projeto Político Pedagógico, apresenta um descompasso entre o proposto e a realidade diária; como também o distanciamento entre a teoria e a prática.

Discutir sobre educação do/no campo e o agronegócio move o pensar dentro de uma comunidade e sistema educacional dualista, pois o camponês e o agronegócio produzem territórios distintos a partir de diferentes relações sociais, onde o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias e o grupo de camponeses organiza seu território para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida (Fernandes, 2008).

O fortalecimento das escolas do campo dentro da perspectiva colaborativa espelhada no Projeto Político Pedagógico articula os saberes e vivência dos sujeitos do campo como definidores de saberes teórico-metodológicos para a formação do educador do campo e a prática pedagógica na concepção de um projeto com princípios de escola do campo.

Giane Souza dos Santos (2023) discute “Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo e na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo do município de Vitória da Conquista”. Na perspectiva de investigar esses impactos, utilizou a abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso. Os participantes foram os educadores do Fundamental I que atuam nas escolas do campo; os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (coordenadora e superintendente) e os professores dos Círculos Escolares Integrados do Campo de Vitória da Conquista/BA. Os instrumentos para a produção de dados foram o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante registrada em diário de bordo. Os resultados indicaram que a implementação da BNCC nas escolas do campo do município de Vitória da Conquista ocorreu de maneira impositiva, em contradição à participação protagonista nas decisões coletivas propostas pelos movimentos sociais e inclusão das culturas dos sujeitos das comunidades pesquisadas; tendo uma perda significativa da autonomia dos educadores na organização dos seus trabalhos e sua contextualização com base no referencial cultural dos povos do campo.

O povo do campo deve ser referenciado na realidade local, com sua particularidade, diversidade, cultura e valores. São propostas a serem lançadas e pensadas em um trabalho coletivo e de construção que na categoria da

BNCC está alinhada com os interesses do capital e tem como pano de fundo a precarização da formação das crianças e jovens, centrando-se no desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de uma formação ampla e integral dos educandos para sua inserção crítica no

mundo. Diante deste contexto, precisamos ter uma postura crítica, buscando evitar que a educação seja reduzida ao processo de treinamento de competências e habilidades voltadas exclusivamente para atender aos interesses do mercado (Lima, 2021, p. 4).

Ademais é construída sob bases pedagógicas tecnicistas e fundamentos políticos elitistas que pautam a educação como mercadoria, em contraposição às lutas de classe, movimentos, reforma agrária e por uma educação do campo como direito e formação humana. “Constitui-se, desse modo, como instrumento de disputa político-pedagógica que representa o interesse hegemônico no modo de produção capitalista no qual a educação é mercadoria e os estudantes são consumidores ou ‘público-alvo’” (Souza, 2023, p. 79).

As produções científicas, não numerosas, dão ideia da escassez de abordagens sobre nossa temática. Urge que as novas produções nos cursos de pós-graduação se interessem por este campo de pesquisa que reflete também as discrepâncias dos territórios brasileiros e sua relação com as políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil e todas as especificidades que incluem os processos de aprendizagens, formação docente, currículo e ambientes escolares.

Além das produções já levantadas, do banco de dados da Capes e dos programas da UESB (PPGED e PPGEN), elegemos alguns autores como laço principal da nossa pesquisa para discussão teórica, possibilitando um entendimento que amplifica e condiz com as inquietações das pesquisas a partir das experiências e peculiaridades que envolvem a temática. Tornando-as um desafio para o planejamento dos quais precisam identificar a realidade da organização das famílias da comunidade camponesa, o trabalho e produção agrícola e a presença das crianças e adolescentes nessas tarefas; a educação infantil no campo, como também a curricularização e as dificuldades com as políticas públicas para os pequenos agricultores. Dentro dessas discussões, contamos com Cajaiba; Santos e Brito (2022); Caldart (2002); (2004); Fernandes (2006, 2008); Silva, Pasuch, (2010); Souza (2023), entre outros, que vêm somar saberes e experiência, fortalecendo a luta para uma educação do campo, enfatizando seus aportes para pensar em um projeto de educação do campo, comprometido com a emancipação dos sujeitos do campo de forma a fortalecer na luta em prol de uma educação igualitária.

2.1 Percurso metodológico da pesquisa

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (a técnica) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade) (Minayo, 2016). Nesse sentido, a pesquisa se insere no campo da abordagem qualitativa, priorizando a compreensão como princípio do conhecimento, explicando as relações entre o objeto de estudo e o meio em que estão inseridos, considerando os aspectos históricos e sociais, dos quais

pesquisadores e pesquisadoras sociais envolvidos como processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelos formalismos metodológicos instaurados pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimento é concebida como prática social, como construção coletiva (Costa, 2007, p. 15).

Para Gonzaga (2010, p. 66), “Não há receita para eficácia de uma boa produção em pesquisa científica, mas sim determinação, diálogo constante com teóricos, relacionando-os a uma prática contínua e reflexiva”. Um bom pesquisador precisa planejar, dedicar, investigar, disponibilizar de tempo para trilhar caminhos desafiadores, com objetivos na perspectiva intencional de que a produção científica é uma das formas mais eficazes de transmissão de conhecimentos, descobertas e teorias, com o objetivo de garantir o desenvolvimento de uma região/país, quebrando paradigmas e melhorando a qualidade de vida.

O estudo de campo envolve análise do discurso e observações, pois “compreende estudos que adotam perspectivas interacionais ou análise do discurso como método”(Weller; Pfaff; 2013, p. 16). Envolve pesquisa qualitativa “epistemológica e social que esclarece a relação entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social” (Carspecken, 2011, p. 398).

Para a interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo, a partir das entrevistas semiestruturadas, usamos como base a análise do discurso, de acordo com a proposição de Soares e Crusoé (2017) para pesquisa em educação. Com base na oralidade, lembranças registradas em entrevistas, depoimentos e diversas outras fontes para a apreensão das vivências e experiências dos participantes.

De acordo com Minayo (2016), a pesquisa qualitativa se ocupa dentro das ciências sociais, que estudam a organização da sociedade e culturas atuais, com o universo dos

significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, proporcionando meios investigativos com possibilidades que vão muito mais além de um conhecer e investigar; são proposições, descobertas e conquistas a serem pesquisadas, contempladas em conhecimento e aprendizagens.

A abordagem qualitativa constitui um estudo amplo para com o objeto de estudo, considerando o contexto em que ele está inserido, suas peculiaridades e características e da sociedade a que pertence, com probabilidade de uma abordagem investigativa onde “cabe aos investigadores realizarem as pesquisas propriamente ditas e a estruturação de propostas metodológicas adequadas ao fazer científico” (Mussi. R, et al, 2019, p. 416). Esse leque de possibilidades para investigação, com seus devidos recortes, se aplica à nossa investigação.

No primeiro momento, usamos o questionário como instrumento para coleta de dados. Os relatos, a partir das respostas dadas, constituem um importante recurso para possibilitar aos principais sujeitos da investigação, os professores da educação infantil na escola do campo, se pronunciarem sobre aspectos importantes para as reflexões que norteiam o trabalho. As entrevistas foram realizadas da seguinte maneira: após nossa apresentação à direção da escola e obter a devida autorização para a realização da entrevista, nos dirigimos aos professores, explicando nossa finalidade e aqueles que manifestaram interesse em participar da pesquisa receberam via *e-mails* os respectivos questionários.

Contudo, esse recurso na medida em que os dias passavam, definimos como prazo de devolução quinze dias, se tornou inviável em razão das múltiplas atividades do calendário escolar, feriados e outras circunstâncias que dificultaram que os professores dessem a devolutiva. Então, decidimos também adequar o questionário a um roteiro de entrevistas com recurso do áudio para coleta das respostas. Esse formato possibilitou o alcance aos entrevistados que não conseguiram responder no modelo virtual.

Nesse sentido, através do questionário ou com uso do roteiro de entrevista, conseguimos avançar em nossa pesquisa, com todas as participantes, buscamos “levantar dados que possam ser utilizados em análise quantitativa e qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa.” (Barros, 2012, p. 81). O entrevistado é motivado a falar sobre um determinado tempo ou problema de maneira livre e não dirigida; sendo possível explorar os dados verbalizados em relação aos modelos culturais, identidades e experiências que se “manifestam na vivência dos indivíduos envolvidos na situação estudada.” (Barros, 2012, p. 82).

Entretanto, em virtude das análises e verificando as dificuldades das respostas das entrevistadas na economia das palavras frente às perguntas realizadas, dentre várias razões para este comportamento, suspeitamos da insatisfação no que tange o trabalho na campo na educação. Como evidência os professores mostraram desinteresse, o que pode significar a não disponibilidade para refletir sobre seu trabalho, sua atividade e as práticas educativas, mesmo considerando as reflexões pertinentes e plausíveis.

De acordo com Soares e Crusoé (2017), sobre a importância dos estudos realizados a respeito na perspectiva social, cultural e práticas educativas, as análises dos dados visa à descrição e o discurso de entrevista, onde, segundo Lakatos (2003), a descrição vai permitir observar os componentes de um conjunto percebendo suas possíveis relações de ideias chave para um conjunto de ideias mais específicas e críticas. Enquanto o discurso de Oliveira (et al., 2022, p. 42,) assegura que é importante “refletir sobre a língua falada ou escrita em relação ao contexto sócio-histórico e cultural de uso”; de forma espontânea e livre de acordo com a vivência cultural e social do indivíduo.

Para melhor compreender o que pensam os professores sobre a prática docente na educação do/no campo, foram encaminhados questionários em 19 (dezenove) de dezembro de 2023, com catorze questões subjetivas⁴. Os participantes descreveram a trajetória acadêmica e profissional na graduação, experiência curricular, atuação e prática docente na Educação do Campo, e comentaram acerca dos reflexos que tiveram as diretrizes curriculares no âmbito das esferas municipal, estadual e federal. Além disso, destacaram o apoio da gestão escolar para a implementação das práticas pedagógicas, mas a falta de recursos e formação para essas ações seriam ações que seriam desenvolvidas pelo poder público municipal. A pesquisa de campo se deu com quatro professores da Educação Infantil do quarto e quinto períodos e nomeados como entrevistados 1 (um); 2 (dois); 3 (três); e 4 (quatro).

Após a realização das entrevistas, seguimos para a leitura analítica, ordenando as informações provenientes das fontes consultadas com o propósito de buscar uma resposta ao problema de pesquisa. Trata-se da edificação, de um caminho que exige criatividade, rigor e curiosidade epistemológica, aspectos imprescindíveis à obtenção dos objetivos da pesquisa, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de novas investigações, ampliando e fortalecendo pesquisadores já existentes sobre determinado objeto de estudo (Souza e Cruz, 2017).

⁴ Em anexo o questionário utilizado nas entrevistas.

Além das entrevistas, realizamos levantamento prévio bibliográfico correspondente ao tema de pesquisa na UNEB (Universidade do Estadual da Bahia) – Campus XII – Guanambi, como também na internet, no Sistema de Biblioteca Virtual, os bancos de dados indexados do SciELO (Biblioteca Científica Eletrônica Online). Os artigos e livros analisados foram explorados a partir da articulação entre os autores e produções encontradas.

De posse do material bibliográfico, procedemos então ao processo de leitura exploratória para coletar as informações acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos da atuação docente na educação do/no campo e as práticas pedagógicas na educação infantil com subsídios relevantes para o aprofundamento do tema.

Consultamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Município de Guanambi, Distrito Ceraíma, na intenção de fundamentação teórica, conhecimento e análise bibliográfica.

2.2 A cidade de Guanambi e o Distrito de Ceraíma na Bahia

De acordo com o Dário Teixeira Cotrim, a origem do nome Guanambi, Guainumbi, Guanumbi e Guanambi, segundo os estudiosos etimológicos em Tupi-Guarani, é a designação comum dos pequeninos beija-flores, aves micropodiformes. E que essas aves tinham como habitat as vazantes do Rio carnaíba de dentro e os vales na região do arraial do gentil (Cotrim, 1997).

Guanambi teve início à povoação do seu território em 1870, às margens do Rio Carnaíba de Dentro, terreno doado por Joaquim Dias Guimarães. De princípio, subordinada a Palmas de Monte Alto. A sede do arraial de nome Beija-Flor foi elevada à categoria de vila pela lei estadual nº 1.364 de 14 de agosto de 1919, que também criou o Município com o nome de Guanambi, com o território desmembrado do de Palmas de Monte Alto.

Em divisão territorial datada de 31-XII-1963 o município é constituído de 3 distritos: Guanambi, Ceraíma e Mutãs. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2003. Pela Lei Municipal n.º 20, de 15-03-2005, é criado distrito de Morrinhos e anexado ao município de Guanambi.

Pela Lei Municipal n.º 20, de 15-03-2005, é criado o distrito de Morrinhos e anexado ao município de Guanambi.

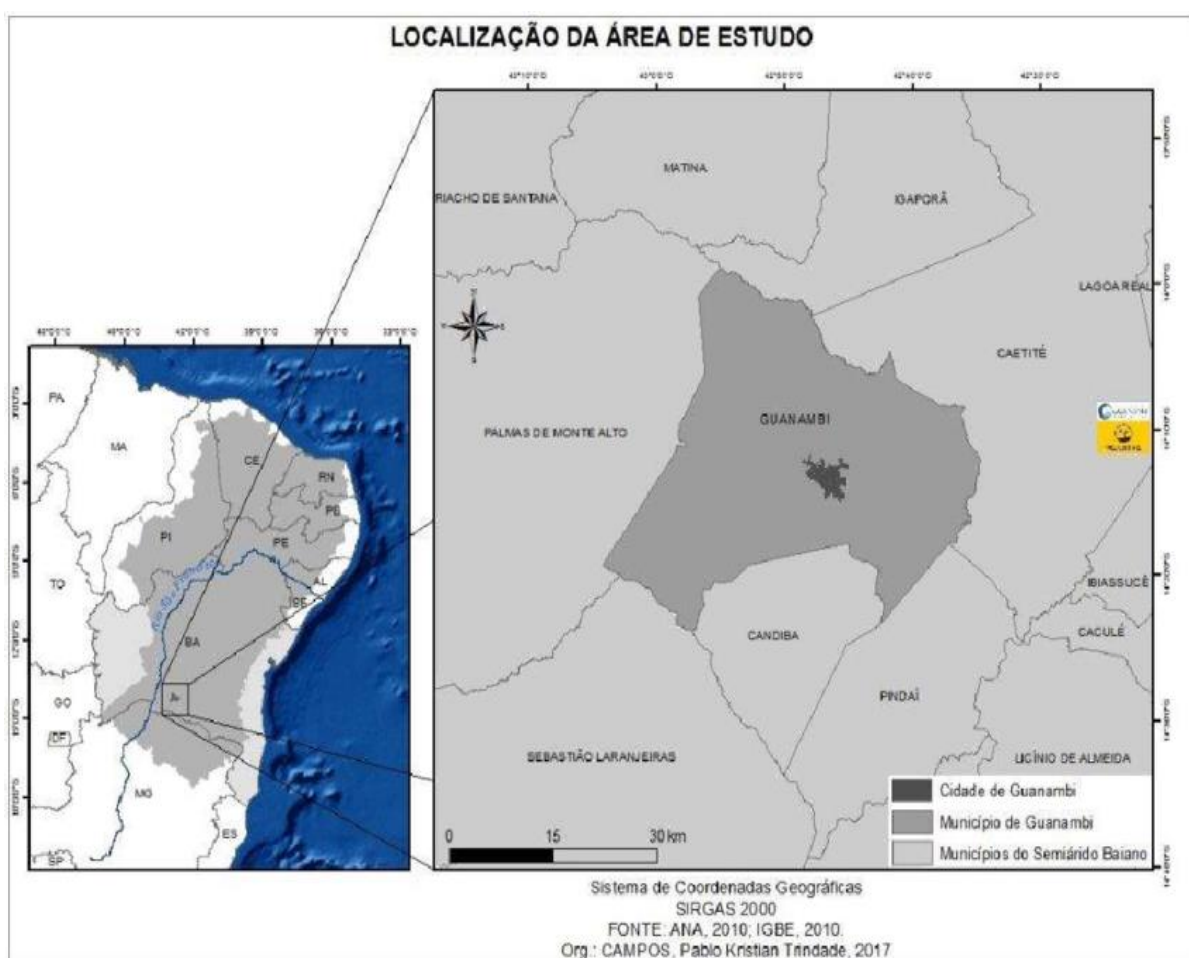
Em divisão territorial datada de 2003, o município é constituído de 4 distritos: Guanambi, Ceraíma, Morrinhos e Mutãs. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2014. (IBGE, 2020).

O município de Guanambi está localizado a 796 km a sudoeste da capital Salvador, interligado à capital pela BR-030, BA-242 e BR-324, a 45 km de Caetité e 43 km de Palmas

de Monte Alto pela BR-030, 33 km de Pindaí pela BR-122 e 29 km de Candiba, pela BA-262. Limita-se com os seguintes Municípios: Norte: Igaporã, Caetité, Matina; Sul: Candiba, Sebastião Laranjeiras; Leste: Pindaí e Caetité; Oeste: Palmas de Monte Alto. Sua população estimada é de 87.817 habitantes (IBGE, 2020).

Guanambi é subdividida em três Distritos (Ceraíma, Morrinhos e Mutãs) com aproximadamente 57 bairros, incluindo o Centro (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Guanambi>).

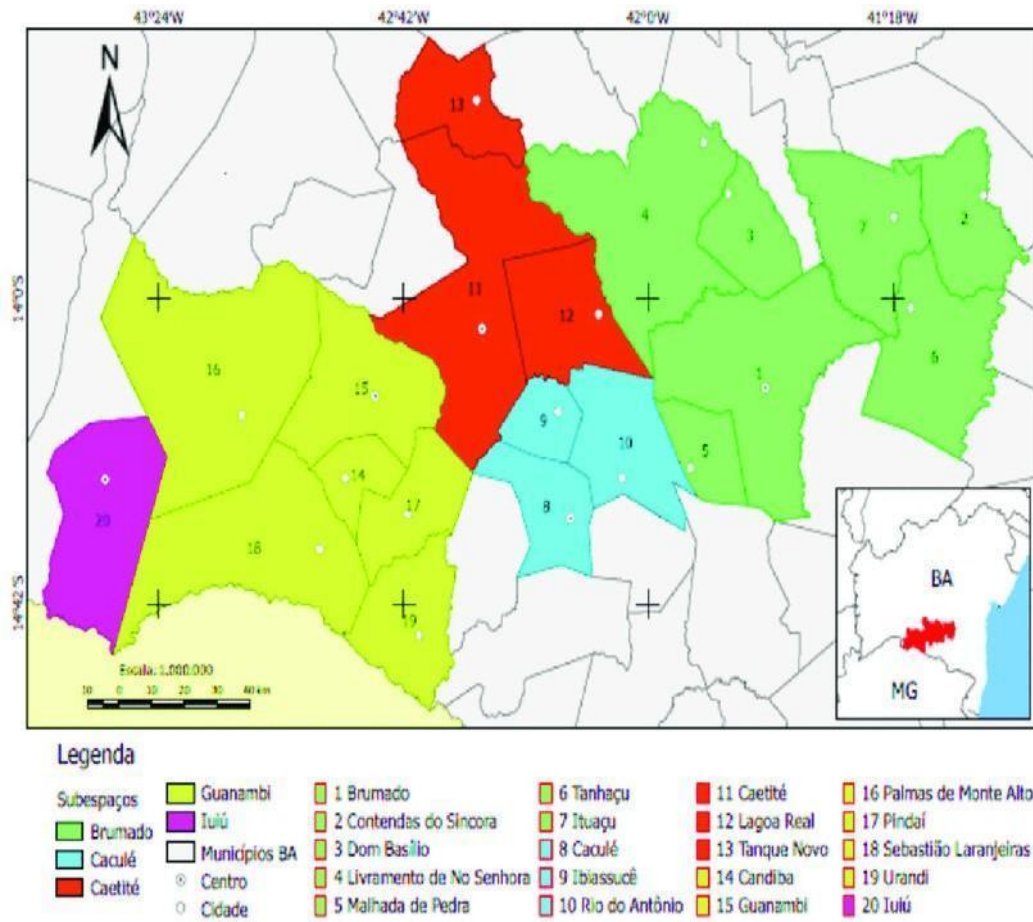
Figura 1: Mapa: Guanambi-Bahia 1



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-da-cidade-de-Guanambi-BA-Fonte-Observatorio-UniFG-do-Semiario_fig1_375973695

O Município de Guanambi faz parte dos vinte municípios de Identidade do Sertão Produtivo dos quais fazem parte: Brumado, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Caculé, Ibiassucê, Rio do Antônio, Caetité, Lagoa Real, Tanque Novo, Candiba, Guanambi, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Sebastião Laranjeiras, Urandi e Iuiu.

Figura 2: Mapa de Localização do Território 1



Fonte: Marques, Pereira e Silva (2021).

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS, 2010), o território de identidade do Sertão Produtivo deu início a sua caracterização no século XVII e XVIII, com a ocupação econômica do alto sertão da Bahia; essa ocupação se deu através do sistema de sesmarias, distribuição de terras, definida a propriedade pelo sistema de Capitanias Hereditárias no século XVI. Antes, a região era ocupada pelos indígenas Aimorés e Tamoios, considerados os mais antigos e mais primitivos indígenas do Brasil. Ocuparam os sertões após serem banidos do litoral pelos tupis. Posteriormente, no meado do século XIX, vieram os índios remanescentes de Botocudos, Pataxós, Mongóis, Imborés, Camacãs, Maracás e Ferradas. Mas, infelizmente, o processo de dizimação e aculturação dos indígenas também ocorreu nessa região (p. 10).

Os aspectos que marcaram o povoamento do Alto Sertão Baiano foram as fazendas de gado no vale do rio São Francisco e a exploração de ouro e diamantes nas terras do Sertão

Produtivo. A partir daí impulsionaram o processo de colonização, atraindo massas populacionais (p. 10, 11).

Por tudo isso, o Território de Identidade do Sertão Produtivo

[...] teve como característica a desigualdade nos aspectos econômico, político, cultural e social, uma vez que desde sua origem congregado a essas “ilhas de civilidade”, havia uma parte majoritária da população formada de analfabetos e sertanejos desprovidos de recursos e castigados pelas estiagens. (PDTSP, 2010, p. 12).

Nesse contexto, percebe-se que o sertanejo, ao considerar sua localização geográfica, climática e sua condição financeira, não tinha muita escolha senão migrar para outro estado como São Paulo em busca de melhores condições de vida. O território de identidade do sertão produtivo desde a sua origem e formação não foi fácil para os pequenos produtores, agricultores e pequenos proprietários de terra. As chuvas eram escassas, e a terra sem água não produz, assim suas terras ficariam sem valor. Tendo que vendê-las a troco de “banana” para os grandes fazendeiros criadores de gado.

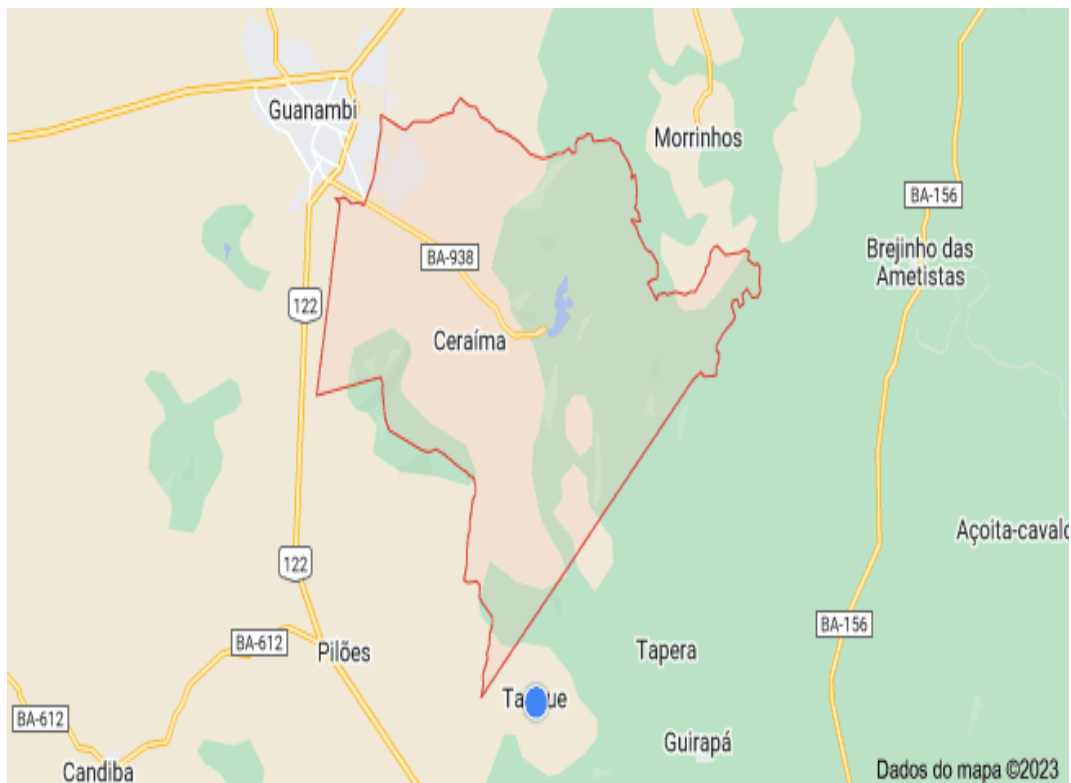
As peculiaridades e decorrências sócio-econômicas e culturais deste movimento migratório necessitam ser analisadas em sua plenitude. Atualmente o processo de despovoamento do campo ainda é crescente, mesmo com o progresso das condições de infra-estrutura implementadas na zona agreste dos municípios, através de programas sociais (eletrificação, encanamento de água, incentivo agrícola, dentre outros.) (PTDRS, 2010).

Contudo, mesmo passando por dificuldade da escassez hídrica e a baixa capacidade produtiva dos solos, ainda acontece a ausência de compreensão, informação sobre os limites e potencialidades do “lugar onde vive”, e, conseqüentemente, a introdução de atividades econômicas não apropriadas que agravaram os problemas ambientais, quebrando o equilíbrio ecológico e empobrecendo ainda mais as famílias sertanejas. Provocando ao longo do tempo o processo de desertificação, a desterritorialização do semiárido pela migração dos povos sertanejos e a manutenção das políticas públicas voltadas para o combate à seca. (Silva, R., M., A., 2010, p.197).

Mas, além da forte presença das grandes fazendas de algodão, criação de gado e da extração de minérios em todo o território, em 2012 foi inaugurado o maior complexo eólico da América Latina, nos municípios de Caetité, Guanambi e Igaporã sob o comando da empresa Renova (SILVA, P. T., 2015).

2.3 Ascendência do nome de Ceraíma – Guanambi/ Bahia

Figura 3: mapa: localização do distrito 1



Fonte: Google mapas. Acesso em agosto de 2023.

De acordo com Dário Teixeira Cotrim (1997), o nome Ceraíma foi oficializado no ano de 1940. Existindo várias versões do seu nome, mas o certo é que não foi deixado nenhum registro de sua origem.

Afirma ainda acreditar, que a mais provável foi dada pelo

[...] Professor Lázaro Francisco Sena, [que] no arraial do Gentio, do qual, como era conhecido, havia, em abundância, o coco ouricuri, planta da família das palmeiras que produz uma espécie de fécula usada no fabrico da cera. (com a junção da letra “i” ou “ig” que traduz-se da língua geral, “rio” água que procede do fundo da terra, mais a sílaba “ma” referente ao sufixo de quantidade, temos um lugar do “rio de muita cera”. Coerente a dedução do ilustre professor como sendo a *Vila de Ceraíma* (Cotrim, 1997, p. 113).

O Arraial do Gentio era antes conhecido como Barro Branco, devido à cor de suas terras. Com o desenvolvimento do Arraial passou a se chamar pelo nome de Freguesia de

Nossa Senhora do Rosário do Gentio, o arraial do Gentio. Hoje um arraial submerso pela água da Barragem de Ceraíma (Cotrim, 1997).

2.4 A construção da Barragem de Ceraíma e seus percalços

O Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DENOCS) competia ao extinto Ministério da Viação e Obras Públicas, criado para combater o açoite e mazelas no “polígono das Secas”, definido pela Lei n.º 1.348, de 10 de fevereiro de 1.951 (Cotrim, 1997 p. 121).

Em 1919, pelo Decreto 13.687, respondia pela Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca - IFOCS, antes de assumir sua denominação atual, que lhe foi conferida em 1945, Decreto - Lei 8.486, de 28/12/1945, vindo a ser transformado em autarquia federal, através da Lei n.º 4.229, de 01/06/1963 (Brasil, 2021).

Desde os anos de 1912 e 1914, já estava previsto na região da Bahia, preteritamente na região de Ceraíma – Guanambi, a construção do açude pelo Departamento Nacional de Obras contra a seca (DENOCS). Porém, só depois de trinta e dois anos, precisamente no dia 22 de julho de 1948, o velho Arraial finalmente recebeu o ilustre topógrafo/chefe do departamento Nacional de Obras Contra a Seca - DENOCS, o Dr. Luiz Cruz da Nobrega, para supervisionar a obra do açude. Dos trabalhadores contratados pelo DENOCS para a execução da barragem, muitos eram filhos do próprio arraial. Nesse percurso, os trabalhos da construção da barragem já ultrapassavam uma dezena de anos, quando no final de 1959, todo o arraial do Gentio ficou submerso (Cotrim, 1997).

A Vila de Ceraíma ou Gentio, distrito de Guanambi (BA), submergiu, imaginou-se, para sempre, afogou-se sob as águas do açude. Desapareceu, deixando lágrimas no seu povo, que escolheu se mudar para uma área alta, onde fora fincado o cruzeiro, mas as autoridades erigiram as casas noutra local. O fatídico e doloroso desaparecimento não foi permanente. Dois anos depois, a barragem se rompeu, enchendo de água algumas ruas de Guanambi, e a vila (Narciso, 2021, s.p.).

O Arraial do Gentio deixou de existir. O açude de Ceraíma, durante o período de 1950 e 1954, teve sua construção iniciada pelo DENOCS. Nos anos de 1954/60 a barragem ficou a cargo da empresa Bahia Construtora de propriedade de Miguel Fernandes, de Caculé/BA. Após a submersão, o DENOCS assumiu novamente os trabalhos para sua reconstrução, desta vez, subordinado ao quarto Distrito com a sede em Salvador, segmento que passou a supervisionar os serviços executados. Com a conclusão da barragem de Ceraíma, a região inundada da Bacia do Rio Carnaíba de Dentro ficou situada desde a jusante do açude até suas

nascentes. Nas encostas da Serra Geral ao sul do estado da Bahia, limitando-se a oeste com a zona do médio São Francisco, ao norte e nordeste com a zona da Chapada Diamantina; sudeste com a zona de Vitória da Conquista; e ao sul com o estado de Minas Gerais, precisamente com a zona de Itacambira (Cotrim, 1997).

O Projeto Ceraíma, implantado pelo DENOCS, construído às margens do Rio Carnaíba de Dentro, localizado no Município de Guanambi, no sudoeste da Bahia, dispõe de uma área bruta de 1.210 ha., com uma superfície agrícola útil irrigada de 620 há., onde se desenvolvem em maior escala cultura de algodão e arroz. O Projeto seria ampliar e racionalizar a produção agrícola existente na região, com a força de trabalho de suas centenas de famílias irrigantes, pilares que se assentam na estrutura do perímetro irrigado (Cotrim, 1997).

De acordo com a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), consta que o Projeto Público de Irrigação de Ceraíma, nome atual, está com 112 lotes de pequenos agricultores e com 746 ha irrigáveis.

E que desde 2008,

O projeto sofria com as estiagens constantes na região que levaram à redução da área cultivada ao longo dos anos. Parte dos produtores conseguiu manter o cultivo devido à construção de poços artesianos. No entanto, a qualidade da água inviabilizou a manutenção de algumas culturas, o que levou à paralisação da atividade agrícola nos anos de 2016 e 2017. Com o enchimento da barragem e a substituição dos canais abertos e acéguas por canais fechados, a segurança hídrica do projeto foi assegurada e em 2018 os produtores retomaram a sua produção (CODEVASF).

Em 2018 e 2022, teve um desempenho significativo em relação às principais culturas presentes no projeto em relação ao cultivo da goiaba, manga, banana e da uva. Enfatizando que os fatores limitantes ao seu desenvolvimento eram a escassez de água e a precariedade da antiga infraestrutura de irrigação de uso comum, e que hoje não mais existe a dificuldade, o sistema de irrigação implantado foi o de microaspersão, correspondendo a 100% da área total.

Contudo, a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF) confirma que nas possibilidades estima-se a geração de 1.026 empregos diretos, 1.540 empregos indiretos e 349 empregos induzidos. Ao todo, em 2022, foram 1.026 hectares de área cultivada, 11.526 toneladas de produtos agrícolas (CODEVASF).

2.5 A Escola Agrotécnica de Guanambi-BA

Dentro do projeto de irrigação da barragem de Ceraíma, foi criada a Escola Agrotécnica Federal “Antônio José Teixeira”, atualmente conhecida como Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano-Guanambi.

Sobre a Escola Agrotécnica, a Revista Integração do Vale, editada em 1994, publica que

a criação da Escola Agrotécnica de Ceraíma foi uma luta incessante de protestos reivindicatórios da comunidade local. Muitos políticos se envolveram na intermediação do projeto, mas foi, entretanto, graças ao trabalho de influência do Deputado Prisco Viana que tudo se concretizou (*apud* Cotrim, 1997, p. 123).

Hoje conhecida como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Guanambi, localizada na região sudoeste do estado, já existia desde 31 de julho de 1993. Suas atividades iniciaram com o curso Técnico em Agropecuária, em 1995.

Atualmente, encontra-se vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e compõe o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. São oferecidos os cursos Técnicos em Agricultura, em Zootecnia, em Agropecuária, em Agroindústria e em Informática. De nível superior, os cursos são Licenciatura em Química, Tecnologia em Agroindústria e Bacharelado em Agronomia.

O campus atua na habilitação de técnicos para ingresso no mercado de trabalho, assessoria técnica aos produtores da região, qualificação e requalificação de pequenos e médios produtores rurais e contribui ainda para a melhoria de produtos da região, com a realização de pesquisas e atividades de extensão, localizado na Zona Rural – Distrito de Ceraíma (Instituto Federal, Campus - Guanambi, 2016).

2.6 Lócus da pesquisa: Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma – Guanambi-BA

De acordo com o Memorial da educação de Guanambi - parte 1, organizado por Elzi Ivo Fernandes Mendes (2004), o Grupo Escolar Colônia Agrícola de Ceraíma se inicia em 1973, quando foi erguido para atender às necessidades dos filhos de colonos e de funcionários do Departamento Nacional do Combate à Seca (DENOCS) e da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF) (Memorial de educação de Guanambi, parte I, 2004).

Complementarmente, afirma o Projeto Político Pedagógico da escola,

[...] que após a reconstrução da Barragem de Ceraíma, em 1970, projetou um vilarejo com moradias para colonos, funcionários e chefes do projeto, além de praça, quadra poliesportiva, armazéns, oficina, laboratórios de análise de solo e água; prédios para escritório e associação de moradores, ambulatório médico, campo de futebol e um prédio escolar com 6 salas de aula para atender ao antigo primário com turmas de 1ª à 4ª séries. À época, as professoras, inicialmente, eram voluntárias, esposas dos chefes do DNOCS ou de funcionários, que devido ao projeto, haviam se mudado para a região de Ceraíma (PPP, Colônia Agrícola, 2022/2023, p. 5).

O vilarejo foi intitulado Núcleo Habitacional do Perímetro Irrigado de Ceraíma, um projeto com uma estrutura que comportava 140 colonos, homens de baixa renda, que recebiam os lotes de terra para serem beneficiados com água da barragem num projeto de irrigação. Com a vinda de todos os colonos, funcionários do DENOCS e familiares, agricultores e os filhos de ex-fazendeiros que tiveram as terras desapropriadas para a construção da barragem, a população cresceu, aumentou o número de crianças e surgiu a necessidade de uma escola mais organizada que atendesse às demandas. Em 1973 a construção do Grupo Escolar Colônia Agrícola de Ceraíma, como citado anteriormente, foi erguido para atender às necessidades da Colônia de moradores que eram a maioria de agricultores (Memorial de educação de Guanambi, parte I, 2004).

Na época, a escola fazia parte do projeto com responsabilidade da CODEVASF em parceria com o Governo do Estado. Funcionando apenas com o primeiro segmento do Ensino Fundamental, com o passar dos anos 1981 a 1985 com a parceria de outra Escola da sede, no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho passou a funcionar também com turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio em Técnico em Agropecuária. Em 1991 a 1999, o Grupo Escolar Colônia Agrícola de Ceraíma assume as turmas do Fundamental, municipalizando em 1999, deixando assim a parceria com o Colégio Luiz Viana Filho (Memorial de educação de Guanambi, parte I, 2004).

Com o processo de municipalização,

a maioria dos professores foi removida e novos profissionais foram admitidos pelo cadastro de reserva do concurso público para professores do município de Guanambi de 1997 e lotados na unidade, passando também a oferecer Educação Infantil para crianças de 4 a 6 anos e Educação de Jovens e Adultos (PPP, Colônia Agrícola, 2022/2023, p. 6).

Com o passar dos anos, houve mudanças e renovação. Em 2000 houve a primeira eleição para diretor da escola, escolhido pelo voto livre, onde participava toda a comunidade escolar. Em 2006, houve o Ensino Fundamental de Nove Anos, organização de uma biblioteca escolar e a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais que atendesse às

crianças com deficiências, transtornos e superdotação. E posteriormente no ano de 2013, a Escola Municipal Colônia Agrícola mudou-se para um novo espaço físico e foi cadastrada no Censo Escolar como escola do campo. Assim, iniciou-se um processo de reflexão sobre a necessidade de “construção de uma proposta curricular que efetivamente ajudasse na constituição da escola como do campo, com ênfase na identidade campesina dos estudantes e de suas famílias” (PPP, Colônia Agrícola).

Figura 4: Grupo Escolar Colônia Agrícola 1



Fonte: Pereira, Renilce (2018)

Cabe evidenciar que a Educação do Campo está intimamente ligada a uma questão de identidade geográfica que, por sua vez, se constitui na utilização produtiva da terra, oferecendo-lhe uma troca substancial, contribuindo para a manutenção consciente do território e uma distribuição mais justa entre famílias que necessitam de uma terra para a subsistência.

Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (Fernandes; Molina, 2004, p. 36).

O território, portanto, passa a ser visto como um ambiente de conquista social. Conquista da qual se edificam novas relações sociais e posturas ligadas ao pertencimento local e identidade campesina. Sendo assim, respeitando todo o conjunto social que se fortalece através das lutas por direito à terra, refletindo na construção de projetos políticos que

acerquem os interesses locais alavancando o desenvolvimento em setores, tais como: socioeconômico, cultural e ambiental.

Figura 5: Escola Municipal Colônia Agríc 1



Fonte: Pereira, Renilce (2018)

A Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma e Comunidade Escolar faz parte da escola do Campo de território de identidade do Sertão produtivo - Guanambi, Bahia, considerando suas peculiaridades culturais, identidades e valores, pois, dado que se observa quando se compreende que “a Educação do Campo se torna um projeto histórico para consolidar outro paradigma de campo” que se baseia “na identidade camponesa, na memória histórica da resistência e no conjunto de saberes que modelam os modos de ser, de estar e de viver no campo”. (Santos; Barbosa e Rosset, 2018, p. 17).

Atualmente, localizada no Perímetro Irrigado de Ceraíma – Guanambi-Bahia, a Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma está organizada em Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e a Sala Multifuncional. Em dois turnos, conta com um diretor e vice-diretor, 26 professores, sendo 4 contratados, 2 guardas noturnos, 9 funcionárias de apoio, 01 porteiro e um coordenador pedagógico. E de acordo com os dados cadastrais, possui 415 alunos regulares, 80 do esporte e mais 46 do atendimento na sala multifuncional; totalizando 541 alunos ao todo, de faixa etária entre 4 e 14 anos, estão frequentando regularmente as aulas, com exceção de uns com problemas sociais graves e outros com deficiência cuja importância e o direito desses à educação os familiares desconhecem (PPP, Colônia Agrícola de Ceraíma).

Sua estrutura física é ampla, arejada, porém sofre com calor intenso em 80% do ano letivo, devido a algumas demandas na manutenção nos aparelhos de ar-condicionado. Composta por 12 salas de aulas, que acomodam 34 alunos; uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma cantina, 02 banheiros coletivos, um banheiro para a direção e outro para os professores, 04 banheiros nas salas da educação infantil, 01 pátio interno, um almoxarifado, uma quadra coberta, um parque para a educação infantil e a horta pedagógica. A escola não tem auditório, área de serviços (lavanderia), depósito para a merenda, refeitório e laboratório de ciências (PPP, Colônia Agrícola de Ceraíma).

Na Colônia Agrícola de Ceraíma hoje se encontram professores com formação em nível superior, com uma ou mais especializações *lato sensu* e participam de planejamentos semanais orientados por coordenadores de área no Centro de Treinamento Pedagógico. Corresponde à proposta fundamentada na Base Curricular Comum Nacional alinhada com as propostas estaduais e municipais apenas a parte diversificada do currículo com ênfase nos princípios da Educação do Campo (PPP, Colônia Agrícola de Ceraíma).

Os alunos em sua maioria são filhos de agricultores que trabalham em regime de agricultura familiar, quase metade deles residem na zona rural vizinha, e faz uso do transporte escolar, mantido pela prefeitura. Há, no entanto, uma boa parcela desses alunos cujas famílias estão sobrevivendo com a ajuda do governo e com o pouco que as famílias ganham com trabalhos alternativos e informais, pois a agricultura não é a principal fonte de renda (PPP, Colônia Agrícola de Ceraíma).

Diante do exposto, e conhecedora da realidade e vivência do lugar onde trabalho, a proposta de pesquisa será um caminhar reflexivo de possibilidades e análise sobre uma educação do campo voltada para os interesses sociais da comunidade, tais como questões do trabalho, cultura, identidade, conhecimento e lutas sociais, entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana (Caldart, 2012). Incide na prática e políticas de educação voltada aos trabalhadores do campo na perspectiva de contemplar os seus sujeitos dignamente, reconhecendo os diferentes saberes, experiências e vivências com diálogo na perspectiva de formar cidadãos críticos e ativos.

2.7 Educação Infantil e as Crianças do/no Campo

Pensar a Educação como um processo que se desenvolve ao longo do desenvolvimento humano significa pensar nos modos como estamos

acolhendo as crianças no nosso mundo. É necessário refletir a respeito do que desejamos para as crianças que nascem num mundo que já existe e que elas precisam compreender (Santos; Pasuch, 2012, p. 222).

A Educação Infantil do/no campo possibilita, a meu ver, uma série de problemas ainda longe de ser resolvida e enfrentada, como direitos da criança, opção da família e dever do Estado. Infelizmente, ainda é uma preocupação de muitas comunidades rurais que lutam por uma educação digna e eficaz.

O direito à Educação Infantil é tanto humano quanto social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 nos garante na Seção II, Art. 29º: a Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, tem como escopo o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30º oferecido em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos. O Art. 31º, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Mediante direito, é sabido que

as políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos. (Artes; Rosemberg, 2012, p. 16).

Em consequência dessa desarmonia, conveniamos nunca desistir e sempre acreditar. A considerar a disparidade social um dos maiores agravos sociais e uma das causas de boa parte dos conflitos existenciais entre classes em busca de escolarização e os direitos adquiridos na educação do campo com muitas lutas e conquistas; na qual são atualmente forjados e negados por muitos: autoridades, gestores e professores; principalmente na área de Educação Infantil.

A intensificação desta mazela tende a agravar ainda mais os problemas das pessoas menos favorecidas. E com isso, nos farta observar os preconceitos, a negligência, a desilusão e a intolerância por parte desses na elaboração de estratégias e metas para uma Educação Infantil de qualidade e digna, pois

demanda-se a necessidade de programas de aquisição de materiais didáticos, a criação de programas de compras de brinquedos que contemplem as

especificidades da área rural, bem como de programas de aquisição de livros e materiais educacionais que contemplem as especificidades de crianças de 0 a 6 anos na zona rural (Barbosa, 2012, p. 101).

A educação infantil do e no campo ainda tem muito a desejar; muitas descobertas a serem exploradas e trabalhadas dentro da concepção de ser criança e possibilitar ser criança; viver um mundo mágico, que proporciona descobertas, aventuras e conhecimentos; estabelecer relações da importância da criança e viver a infância sendo criança e deixar que pense e sinta. E com isso, saibamos utilizar os modelos para descrever e compreender sua realidade e seu mundo de forma que, para a criança, tornem-se prazerosos seus estudos e a infância.

“É sempre um exercício desafiante para o adulto buscar compreender a relação da criança pequena com o conhecimento” (Goulart, 2008, p. 113), todavia será surpreendente o que a criança nos tem a oferecer, a partir de sua convivência social e o universo infantil; o mundo em que vive e suas transformações e principalmente o que o ensino tem a oferecer.

O artigo *Tempo e Cotidiano – Tempos para viver a infância* de Barbosa (2013, p. 214) faz um buscar intenso de viver e reviver situações na perspectiva da educação infantil que o “educar é acompanhar, com atenção, os novos em seus começos e sua imersão no mundo, não há nenhuma dúvida de que os modos como organizamos a vida cotidiana nas instituições educacionais têm grande importância na formação das crianças”. E que na visão da constituição da identidade na primeira infância, acredita-se ser importante que nos fazeres pedagógicos sejam respeitados e trabalhada a diversidade com os diferentes sujeitos como forma de equipar e construir novas práticas sociais, igualitárias, incluídas e de respeito ao próximo (Santos; Pasuch, 2012).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a concepção da proposta pedagógica das instituições deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Brasil, DCNEI, 2010, p. 17).

As afirmativas são consideráveis, mas, até então, aflitivas às concepções e situações com as quais deparamos para viver esse tempo e cotidiano com as crianças na Educação Infantil, pois faltam recursos, e o acesso à infraestrutura ao espaço físico adequado para a educação infantil, formação... os quais refletem no ensino e aprendizagem das “nossas” crianças. “Para mediar nossas reflexões, seja como pesquisadores, professores, coordenadores pedagógicos, gestores e/ou dirigentes municipais, é saber quem são as crianças do campo e como elas experienciam a concretude de suas vidas no tempo de suas infâncias” (Santos; Pasuach, 2012, p. 114).

As percepções que nos revelam quem são as crianças do campo estão nas brincadeiras, narrativas e atitudes de significados culturais e locais, dos quais é percebida a essência da naturalidade de ser criança no implemento das vivências e experiências; onde a condição do “tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue” (Barbosa, 2013 p. 216). Cronologicamente, na Educação Infantil, o tempo não pode ser passado despercebido, merece ser sentido e vivido, onde o brincar, vivenciar, narrar, imaginar fazem parte. O tempo na “escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade aiônica para constituir uma experiência de infância” (Barbosa, 2013, p. 220).

As crianças desde que nascem são cidadãos de direitos, indivíduos únicos e singulares; seres sociais e históricos produtores de cultura, mas que precisam de orientações nas realizações de suas atividades. É na constituição de uma ambiência lúdica que está o processo de humanização, como as brincadeiras, mediações e interações, considerando a complexidade do brincar com emoção, intervenção, cognição, imaginação e interação (Santos; Pasuach, 2012).

“Ao brincar, a criança assimila a cultura, a sua volta, interpretando-a e atribuindo novos significados, interagindo com ela e adaptando-se (ou modificando) às condições que lhes são oferecidas” (Sodré; Silva; Almeida, 2023, p. 165). Em consonância, vê-se que

o modo como as crianças se comunicam entre si e com o mundo dos adultos através da fantasia e da imaginação, passamos a compreender o significado que o brincar tem no seu processo de desenvolvimento, considerando que desde cedo as crianças utilizam a brincadeira de faz de conta para reinterpretar os fatos vivenciados no seu cotidiano, representando cenas que fazem parte da sua rotina diária em casa ou na escola (Sodré; Silva; Almeida, 2023, p. 161).

Diante disso é perceptível que as crianças precisam vivenciar para se desenvolver, e, para acontecer seria imprescindível a “intencionalidade pedagógica, organização do tempo e do espaço, salas equipadas adequadamente, professores com formação permanente e continuada, dando voz às crianças” (Santos; Pasuch, 2012, p. 126), buscando e realizando propostas pedagógicas a partir da vivência da criança do campo de forma significativa. O tempo e o espaço na educação infantil possibilitam ações, “discussões, pesquisas e práticas pedagógicas que vinculem os saberes do campo aos demais saberes acumulados historicamente pela sociedade” (Santos; Pasuch, 2012, p. 149).

É inegável a existência de “um conjunto de saberes sobre a criança, constituída como objeto de conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como padrões da normalidade” (Sarmiento, 2004, p. 12). Isso é de *práxis*, mas é intrigante a disparidade ainda existencial sobre a inclusão e exclusão evidenciada com “nossas crianças” na educação infantil, e a desigualdade social estando ainda uma inconexão forte em nosso meio.

A educação infantil do/no campo ainda tem muito a desejar; muitas descobertas a serem exploradas e trabalhadas dentro da concepção de ser criança; viver um mundo mágico, de descobertas, aventuras e conhecimentos; estabelecer relações de ser criança e viver a infância. “É sempre um exercício desafiante para o adulto buscar compreender a relação da criança pequena com o conhecimento” (Goulart, 2008, p. 113), todavia será surpreendente o que a criança nos tem a oferecer, a partir de sua convivência social, o universo infantil; o mundo em que vive e suas transformações principalmente no ensino.

Pesquisas têm mostrado e alertado “para a importância da organização de ambientes propícios para a aprendizagem da criança na educação infantil” (Goulart, 2008, p. 137), de forma que o trabalho e as pedagogias exploradas com a criança influenciam muito no ensino e aprendizagem dela. “Isso significa identificar as condições sociais, culturais e histórias medidoras das atividades humanas” (Goulart, 2008, p. 137). À vista disso, “se pode afirmar que a participação das crianças no processo educativo não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, econômicos, políticos e históricos” (Quinteiro,

2002, p. 139). Compete a nós, cidadãos e estudiosos acadêmicos, buscar e difundir estudos e assertivas que proporcionam às crianças e à sociedade um convívio e uma aprendizagem que condizem com sua realidade e convivência; proporcionando um leque à vida social e pessoal de forma prazerosa e digna.

Com base nas discussões, é necessário conceber um ambiente educativo que proporcione contribuições e experiências sólidas de sociabilidade e aprendizado; com ações pedagógicas relevantes e partilha das experiências diárias com os sujeitos envolvidos, que remetam “à ideia de que a formação de professoras e professores do campo é ao mesmo tempo uma necessidade e uma conquista, pois revela no âmbito das práticas culturais a pertinência de que os sujeitos do campo, conhecedores dessa realidade, possam exercer a educação do campo” (Vieira, 2023, p. 74) em favor de uma educação infantil feliz e promissora frente aos desafios do mundo. Fornecendo um ambiente institucional receptivo e variado em termos de direitos e vitórias.

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

O histórico da Educação do/no Campo é perpassado por árduas lutas e dificuldades por uma educação de qualidade, o que dignifica seu povo como seres sociais e culturais. com políticas públicas e educacionais pertinentes a sua realidade sociocultural. No Distrito de Ceraíma, os embates e dificuldades de acesso às instâncias públicas e sensibilização para as especificidades do modelo educativo voltado às crianças do ensino infantil que vivem no campo foram desafiadores e dependeram bastante do compromisso e interesse dos professores e da comunidade local. Sobre esse assunto retornaremos mais adiante.

Neste trabalho manteremos a grafia educação do/no campo como posicionamento político no qual se fundamentam as diretrizes da educação voltada para sujeitos que estão em ambientes escolares em áreas definidas como camponesas ou rurais. Ponderando e em circunstância, é importante reconhecer que o campo brasileiro está longe de ser homogêneo. Seus habitantes congregam pensamentos e vivências diferentes.

Para fundamentar essa discussão, recorremos a Caldart (2009) em um dos seus textos *Notas para análise de percurso*, onde analisamos a situação atual da educação do campo e os movimentos sociais camponeses, identificando práticas, sujeitos, grupos que discutem sobre as principais tensões e contradições do percurso educacional. “Educação do/no campo” afirma uma prática pedagógica emancipatória e da luta por políticas públicas que avalizem o acesso dos camponeses à educação escolar em seu próprio território. Onde *Educação do Campo* está ligada ao trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos entraves de projetos que constituem a dinâmica atual do campo e da sociedade brasileira, como também sob o escudo capitalista em que vivemos.

Entendo que uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade (Caldart, 2009, p. 38).

Dimensões essas de contradições e tensões que sufocam a realidade concreta das lutas pela inclusão e sobrevivência, que ainda está em análise na perspectiva metodológica para compreender o movimento de uma prática da Educação do/no Campo. E nesse contexto,

apreender algumas tensões e contradições principais do seu percurso é pensar sobre os rumos da ação política relacionada ao esforço de identificar alguns impasses e desafios do momento atual da Educação do/no campo. “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2009, p. 39). As lutas sociais pelo direito à educação representam a realidade vivida pela conquista da terra, o trabalho, a igualdade social e por condições de uma vida com dignidade e direitos sociais reconhecidos.

De acordo com Caldart (2009), Educação do campo não é Educação rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação. Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os “movimentos sociais camponeses em estado de luta”, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (Caldart, 2009, p. 41).

Dentre as tensões e contradições do percurso da Educação do/no Campo, destaca-se a dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vêm do movimento de expansão do capital e relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado (Caldart, 2009).

Situar o contexto sócio-histórico da Educação do/no Campo é vivenciar uma busca constante por uma melhor educação, por dignidade e reconhecimento, tanto na prática escolar como no âmbito social, pois a formação destinada a essa modalidade educacional sempre foi inferior à urbana e marcada pelo descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural.

Júnior e Netto (2011), ao resgatarem as lutas e conquistas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), afirmam que, ao longo do percurso histórico da Educação no/do Campo,

buscou-se evidenciar a negligência por parte do Estado brasileiro e dos grupos hegemônicos com a educação da população do campo, em especial,

dos trabalhadores que ali vivem. Esse descaso é entendido como desdobramento da luta de classes travada historicamente, regida pelas contradições sociais expressas nas relações de produção do sistema capitalista. Frente a isso, apontamos [...] a organização desses excluídos em Movimentos Sociais por meio dos quais discutem e elaboram proposições para o projeto educacional que melhor lhes atendam (Júnior; Neto, 2011, p. 55).

De acordo com Molina e Freitas (2011, p. 11), “a luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e o conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade”. Trata-se de uma reação ao percurso histórico educacional, que sob a égide de uma “Educação Rural” manteve a população do campo distante do acesso à escolarização, contribuindo com a perpetuação das inúmeras desigualdades que afligem esse povo.

Foram incansáveis as lutas para garantir uma educação de qualidade e reconhecimento de direitos. Durante décadas, a formação destinada ao meio rural era precária e irrelevante, o que trouxe indignação e humilhação ao campesinato. Projetos educacionais desenvolvidos pelos movimentos sociais e lutas pela materialização e mobilização foram constituídos e fundamentados em projetos.

3.1 As Diretrizes Operacionais e Decretos que influenciaram a educação do/no campo e território camponês no Brasil

Educação do campo está ligada ao trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo e da sociedade brasileira, e do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. Defender sua necessidade é reafirmar a necessidade e importância política para a compreensão deste fenômeno chamado de Educação do/no campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move (Caldart, 2009).

Por meio de lutas e conquistas, dentro das normativas da educação do/no campo, temos um conjunto de pareceres, resoluções e diretrizes que visam estruturar e materializar os objetivos e práticas na educação voltada para o povo do campo. Embora todos os acontecimentos políticos que resultaram nos atos administrativos para a educação no campo sejam relevantes, aqui abordaremos os mais importantes para explicar os objetivos das leis que ajudaram na proposta de ensino. Destaco alguns aspectos desses documentos para análise do percurso político que auxiliam na compreensão e percepção da ideologia presente nas

políticas públicas que possivelmente influenciam na formação do indivíduo para a educação do campo.

Quadro 3: Alguns documentos para análise do percurso político na compreensão e percepção nas políticas públicas que influenciam na formação do indivíduo para a educação do campo.

LDB (Leis de Diretrizes e Base da Educação/96) de 20 de dezembro de 1996 - Garante uma escola para a população rural - Art. 28º.
A Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 fevereiro de 2006 - que reconhece os dias letivos da alternância.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 - dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Fonte: elaborado pela autora.

Iniciando pela LDB (Leis de Diretrizes e Base da Educação/96) de 20 de dezembro de 1996, identificamos em um de seus artigos e capítulos, a implicação e a regulamentação da escola rural, assegurando os princípios organizacionais ligados às atividades do trabalho e da vida no campo. Onde o sistema de ensino equipara as adaptações necessárias à sua adequação e peculiaridade da vida rural de cada região, especificamente somando experiências, vivências e valores culturais, com novas formas de se relacionarem, sistematizando e viabilizando em forma de conhecimento escolar.

A Lei garante uma escola para a população rural. Conforme o

Art. 28º. 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).

Em análise, as diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo, não devem vir instituídas de modelos a partir da dinâmica urbanocêntrica. Observar e compreender a diversidade de ambientes físicos e sociais que constituem o meio rural brasileiro “vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e

espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material” (Brasil, MEC, SECADI, Educação do Campo: marcos normativos, 2012, p. 4). Nesse sentido, é imprescindível que o professor esteja atento às normativas que viabilizam e conduzem a educação do campo no Brasil.

A Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, avanço significativo na lida quanto à orientação e organização, conquista dos movimentos sociais do campo, demarcando a emergência de um novo paradigma educacional, onde a “identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (Resolução CNE/CEB 1, 2002, p. 33) vivências e experiências próprias do povo camponês. A seguir, os principais artigos que instruem sobre a prática pedagógica e gestão escolar para a efetivação de uma proposta de educação do/no campo:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

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. 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 (Resolução CNE/CEB 1, 2002, p. 34 a 37).

Essas orientações possibilitaram mudanças significativas no reconhecimento da vivência do povo do campo; no atendimento escolar com possibilidades de calendários diversificados; gestão democrática, diretrizes nacionais na normatização de formação de professores do campo; respeito à diversidade e propostas pedagógicas que valorizem a cultura, memórias e povo do campo.

Temos, ainda, o Parecer nº 1/2006, que reconhece os dias letivos da alternância, também homologado pela Câmara de Educação Básica (CEB), que oferece a possibilidade e a alternativa para a educação básica, para os anos finais do Ensino Fundamental, Médio e a educação profissional técnica de nível médio, relações que concernem a relação expressiva entre a família, comunidade e escola.

Em análise, o parecer supracitado apresenta possibilidades de atendimento às escolas do/no campo, uma pedagogia da Alternância reconhecida pelo ensino no campo. Dessa forma, o camponês terá a oportunidade de frequentar a escola, voltada para a formação integral dos jovens do meio rural, adequando à sua realidade, à melhoria da qualidade de vida das famílias através dos conhecimentos técnico-científicos. Esse aspecto também atrelado com o espírito associativo e solidário com práticas relacionadas às ações de saúde, nutrição e de cultura para com a sociedade.

O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sócio-cultural, participativo, geográfico e legal. A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas 43 mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo (Parecer 1º/2/2006 SECAD/MEC, p. 42, 43).

Considerando a importância da flexibilização do calendário ao tempo pedagógico, a normativa possibilita a vida do povo camponês como incentivo ao ajustamento das atividades diárias com as escolares, como exemplo: ocupações de aração, plantio, colheita, afazeres domésticos, pois busca a interação entre o aluno do campo e a vivência cotidiana.

Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõem sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PRONERA. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, contemplando a modalidade de ensino para todas as etapas formativas do sujeito, desde a

educação infantil até a profissionalização. Como também apoio pedagógico aos alunos e infraestrutura, material didático, para que se efetive uma educação de qualidade.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

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 esporte, 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.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PRONERA. Segundo Bogo (2017, p. 125), a “garantia do direito à educação, ao conhecimento, somadas à luta pela terra e pela dignidade, conquistaram em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)”, possibilitando a jovens e adultos do campo o acesso ao estudo e à escolarização da alfabetização à universidade.

No Brasil, tivemos ações desenvolvidas através do PRONERA como:

- Alfabetização de jovens e adultos, curso de licenciatura e bacharelado, formação profissional, EJA, elevação da escolaridade, graduação, especialização, (resistência agrária) algumas pesquisas [...] trabalhos extencionais [...] e outros...
- Além do PRONERA, as lutas dos movimentos sociais e sindicais possibilitaram outras conquistas como o PROCAMPO, Projeto Saberes da Terra e um aparato legal que permitiu aos gestores públicos e movimentos sociais e sindicais instrumentos de consolidação de algumas políticas públicas na Educação do Campo (Bogo, 2017, p. 126).

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no Art. 1º. A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e

metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. Ficam definidas quais as populações que serão envolvidas pelo decreto: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Outro aspecto importante é a precisão do conceito atrelado ao local em que se dá a educação. Conforme o inciso II, Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2012).

A seguir elencamos os princípios da educação do campo, que distinguem essa modalidade e ao mesmo tempo reconhece a necessidade de especificidades para o tratamento do tema:

- I.** Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II.** Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III.** Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV.** Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e 15 Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010
- V.** Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo(Brasil, 2012).

Atualmente, em meio a essas conquistas, já temos respaldadas em lei algumas conquistas importantes para os *povos do campo*, tais como: o reconhecimento e o modo próprio de vida social do espaço do campo, para a constituição da identidade da população rural; normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas; o reconhecimento dos centros familiares de formação por alternância e a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo (Brasil, 2012).

Todavia, o tempo presente do nosso país impõe à população do campo um movimento de retrocesso a partir de uma política de opressão e usurpadora de direitos a exemplo do

fechamento das escolas do campo; a reforma trabalhista e a insegurança gerada pelos rumos da política nacional brasileira.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo representam um progresso bastante expressivo em termos de educação do campo e importante na história brasileira. Produzido um documento oficial que se propõe a orientar e organizar de forma legal as escolas do campo.

Porém, não podemos deixar de circundar sobre a evidência de enfrentamento, dificuldades e falhas na inoperância do cumprimento dessas leis, pois são observáveis diretrizes que trazem consigo ações afirmativas, mas que precisam ser deliberadas como políticas públicas ativas e operantes como, também, coletiva e heterogênea respeitando a diversidade do povo brasileiro e seus respectivos territórios. Fernandes (2008) propõe uma análise territorial não de forma convencional, como as que são analisadas por muitos estudiosos e instituições de forma “homogênea”, em especial do mundo rural. Ele atenta à heterogeneidade para a análise de diversas regiões; discutindo o território como diferentes totalidades, evitando a armadilha do discurso consensual, o que homogeneizava a educação do campo.

De acordo com o autor,

essa diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses. Evidente se está falando que o território camponês deve continuar sendo sempre território camponês. Isso significa compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que o seu desenvolvimento não venha a destruir a sua estrutura (Fernandes, 2008).

A leitura territorial evidencia as dificuldades metodológicas para a conceituação adequada, em análise “convalescença” de recuperar forças e da maçante insistência de reconhecimento estrutural de uma escola do campo para o sistema capitalista urbanocêntrico curricular de ‘adequar e cumprir’ as normativas de direito; o Distrito de Ceraíma vê um caminho de descobertas afirmativas em prol de uma educação do campo que dignifique culturalmente o seu ambiente; o povo da terra; com especificidades e características próprias. Os quais requerem uma educação do campo com significados. Considerando o termo

“Educação do Campo”, que se contrapõe à expressão “Escola Rural”. “Enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (Fernandes, 2008, p.41). Voltaremos ao conceito de educação rural e educação do/no campo mais adiante.

Nessa perspectiva, o campo passou a ser visto como um novo espaço de vida, que não se sintetiza à dicotomia urbano/rural, mas que respeita as especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais de seus sujeitos e que garante o direito a uma educação do campo, assegurando a possibilidade de as pessoas serem educadas no lugar onde experiencia suas vivências, construindo como participantes ativos do processo de construção da própria ação educativa, revigorando e conduzindo a luta ao direito de reconhecimento por uma escola do campo de identidade e diversidade.

Diante das normativas, a escola se constitui como um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas, reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela ‘contasse’ na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual (Caldart, 2018). Mas, diante das prerrogativas é importante e preciso compreender as intencionalidades das perspectivas oficiais da educação para a formação dos indivíduos e é essencial para que possamos analisar criticamente as medidas políticas impostas ao sistema educacional, que nunca são isentas da intencionalidade da reprodução das condições de produção da sociedade capitalista.

3.2 A Educação Rural

Durante nossa investigação surgiu o conceito de educação rural, voltamos a ele para esclarecer sua definição e objetivos. A educação rural está ligada a um saber historicamente produzido pelo povo da zona rural, um saber que tem especificidade em relação às suas diversas condições de vida e trabalho, com formas diferentes de organização social e política, mas, todavia, “compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio” (Fernandes, 2006, p. 38). De forma geral, para Petty, Tombim e Vera (1981, p. 33), “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento”.

Os camponeses são os

que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam” (Ribeiro, 2012, p. 295).

A escola rural era assim destinada apenas aos princípios fundamentais e elementares da educação como o ensino, a leitura, a escrita e as operações matemáticas simples do uso cotidiano e que mesmo as escolas multisseriadas e nucleadas não atendiam aos objetivos e metas da educação rural e que acabaram desencadeando as altas taxas de repetência, analfabetismo e desistência dos sujeitos do campo das escolas rurais.

A falta de se trabalhar a realidade do campo dentro da sala de aula acaba levando ao desenraizamento e exclusão dos camponeses da escola que não valorizam a experiência e diversidade cultural de lidar com a terra que os filhos dos agricultores já trazem desde sua formação familiar e que gera uma desvalorização não apenas do campo brasileiro, mas também da América Latina e da África que deveriam ser consideradas e abordadas nas instituições de ensino. O jeito próprio de fazer a espacialização e territorialização da luta pela terra são processos de criação do campesinato com seus diferentes espaços políticos que transformam territórios. “Latifúndios viram assentamento, as famílias sem-terra fazem a sua própria geografia” (Fernandes; Molina, 2004, p. 35, 36).

Os filhos dos camponeses são obrigados muitas vezes a começar o trabalho e a lida na roça ainda cedo para ajudar a família e para garantir o alimento na mesa e parte dessa forma uma necessidade maior da associação entre o trabalho e o estudo que leve em consideração os aspectos internos e externos da escola rural para que dessa maneira haja uma valorização da agricultura familiar na sociedade.

A permanência das crianças do campo na escola vai depender do que esta pode lhe oferecer e da valorização das experiências próprias que esses sujeitos já trazem consigo ao ingressarem nos espaços de formação, pois é notável cada vez mais o desvinculamento da escola rural com a comunidade onde vivem os filhos dos trabalhadores rurais que acabam ressignificando o elo entre campo e cidade em um novo paradigma.

Assim, compreender a lógica educacional no seio do corpo social de produção capital pelo sistema de ensino não é nada fácil, pois as escolas, sejam urbanas ou rurais, têm seus programas, métodos, finalidades e objetivos pré-estabelecidos pelo setor industrial e

empresarial, bem como pela formação, linguagens e valores ligados a ele visando cada vez mais o lucro.

Na década de 1930, os países latino-americanos mantiveram a educação rural ligada ao desenvolvimento econômico e ao latifúndio que estimulava a penetração do capital no campo. Com o uso de máquinas e tecnologias de produção, de modo cada vez mais frequente, e uma menor parcela no uso da força de trabalho familiar, que visou não apenas o aumento da produtividade, mas também uma maneira das elites capitalistas de controlar os trabalhadores para formar uma reserva de subempregados e desempregados (Ribeiro, 2012).

A educação rural perpassa assim pela ótica da educação popular nos países latino-americanos ao longo do processo histórico em que houve mudanças significativas na necessidade da formação de profissionais qualificados que atendessem ao processo de industrialização da época em convergência com a Reforma Agrária e a vida social e política. Segundo Pinto (1981, p. 69), “A Reforma Agrária é então estimulada na Reunião de Punta del Este como estratégia para promover o desenvolvimento capitalista e a modernização do campo”.

Diante das novas técnicas e processos de modernização atrelados ao crescimento do capitalismo no campo que se coloca em discussão a questão da Reforma Agrária e da luta por terras vinculadas aos interesses de classes e movimentos sociais, buscando a inovação do campo por meio de insumos agrícolas, máquinas, métodos novos de plantio e cultivo da terra aos quais necessitaria da escolarização e conhecimento.

Com a “modernização” do campo, apesar da sua exploração pelos países desenvolvidos, também se possibilitou uma maior consciência por parte da comunidade campesina em relação às lutas por terra e por escolas que trabalhem a realidade do campo em movimento. Diante disso, a linguagem e o pensamento se transformam, exigindo formas de compreensão e expressão. Freire (1979, p. 24), em sua experiência no Chile, em 1968, afirma que, “tal é o caso da Reforma Agrária. Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do *asentamiento*, não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão e de pensamento-linguagem”, onde palavras e expressões constituem signos culturais e de compreensão do mundo.

A educação rural está relacionada a uma visão arcaica e preconceituosa acerca dos saberes do homem do campo, do seu modo de vida e cultura; pois estava vinculada a ensinar por meio de programas nacionais que não levavam em consideração os aspectos históricos da educação rural e local. E com base nas leituras realizadas sobre Educação Rural,

compreendemos que ela é arcaica. Onde concordamos com Gritti (2003, p. 121), que o conhecimento que era “transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultante da observação e da experimentação cotidiana, foi facilitada pela escola rural com a mediação da instituição denominada “clube agrícola”, que era a fixação da população rural no campo.

Com a globalização e as mudanças nos processos produtivos, os cursos e a escola rural tinham o papel de “capacitar” e “treinar” os estudantes em vez de educar. Os programas de ensino criados voltados para o campo também se enquadravam nessa mesma proposta de formação, a qual não valorizava os aspectos e condições de trabalho e vida dos sujeitos do campo além de ocasionar o desenraizamento da realidade campesina.

Diante das transformações que ocorreram no campo e dentro da lógica da escola rural, surge o “ruralismo pedagógico”, uma corrente ideológica de pensamento baseado nos princípios e ideais do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, em que no âmbito da educação rural notou-se um expressivo crescimento na quantidade de analfabetos no país, especialmente no campo.

De acordo com Silva (2018, p. 83) “O Ruralismo Pedagógico foi um discurso que atribuiu à falta de desenvolvimento do campo e a não fixação do homem a terra à inexistência de escolas rurais, como sendo esta uma situação predominantemente cultural”. Surge com o objetivo de enraizar os sujeitos do campo a sua realidade e modo de vida, sendo contra os processos e métodos de ensino por transmissão e memorização de conhecimentos desligados da realidade da população rural, defendendo assim uma escola rural para os filhos dos camponeses que preparassem para se manterem na terra; porém a ideologia do ruralismo pedagógico só ficou apenas no discurso.

As poucas e diferentes modalidades de educação rural no Brasil, como cursos, capacitação e semanas pedagógicas designadas para o campo, sempre tiveram forte influência dos Estados Unidos no período de 1945 a 1961 por meio de convênios com o Ministério da Educação, tendo uma visão distorcida do quadro da realidade brasileira no campo e ficando o processo de escolarização dos camponeses à margem da especulação capitalista estrangeira. Período histórico de acordos e “cooperação técnica” firmados entre os governos brasileiro e estadunidense, com objetivos de “recuperar” o trabalhador rural adulto e analfabeto. (Mendonça, 2009, p. 139).

As políticas públicas e programas destinados à educação rural recebiam investimentos por parte das agências de fomento norte-americanas nas quais as instituições de ensino responsáveis por implantar esses programas tinham conteúdos, objetivos e metodologias pré-

estabelecidas com interesses à expropriação e exploração da terra ligada a um modelo de produção agrícola que dependesse de novos conhecimentos científicos e técnicos dos trabalhadores rurais.

A educação rural vinculada a projetos e programas buscava a modernização do campo em relação às formas de produção convencional em que a elite acabava gerando certo desprezo pelo conhecimento escolar das camadas populares constituídas principalmente por camponeses, pois como afirma Julieta Calazans (1993, p. 28), o “pressuposto de um homem rural vazio culturalmente esbarra, em cada momento específico, ante as provas tangíveis de uma resistência cultural a valores considerados impertinentes pelas ‘populações-alvo’”.

A discussão sobre educação rural permite uma reflexão sobre esta modalidade de ensino e sua relação de forma indissociável com o trabalho no campo e o forte vínculo com a terra tão essencial para a produção de alimentos. E o cultivo do solo faz da educação rural o cerne primordial da luta de classes na condição de sujeitos de direito no processo de formação para a reivindicação e reconhecimento dos direitos dos camponeses.

A valorização negativa da escola rural existente no Brasil era constantemente encontrada nos textos analisados e era até a partir deste processo de negação que os sujeitos do discurso do ruralismo pedagógico pretendiam construir um ideal de escola rural dos “novos tempos”. Era como se a demolição do conceito (negativo) legitimasse o ideal (almejado) (Prado, 1995, p. 20).

De acordo com a citação, a educação rural foi um processo de negação do sujeito, e em sua contraposição surge uma educação do campo constituída e formada inicialmente pelos movimentos populares de luta pela terra como o MST e comunidades rurais em defesa de escolas no campo. Segundo Ribeiro (2010, p. 181), as políticas destinadas à “escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando nos referimos ao analfabetismo no Brasil”.

A educação do campo ultrapassa os limites e conceitos da educação rural e desenterra o “ruralismo pedagógico” por meio de seus programas de formação; pois não permite a interferência de políticas externas no processo de formação que passariam a serem promovidas por meio de projetos de ação popular e sustentadas na solidariedade e dignidade da comunidade campesina.

3.3 A Educação do/no Campo

O parágrafo que encerra o tópico anterior nos traz a discussão sobre dois termos distintos, sendo eles utilizados constantemente de maneira equivocada, pois entre educação rural e educação do campo existem diferenças que se fazem em caráter político e ideológico.

Nesse sentido, verifica-se por meio da literatura que conjecturar sobre educação do campo nos cobra primeiro a compreensão de um contexto histórico protagonizado por lutas que buscam a valorização do camponês frente a sua identidade territorial. Sendo assim, torna-se assertivo dizer que a educação do campo almeja, entre outras questões, a superação daquilo que vem sendo ofertado aos camponeses no seu conjunto educacional.

A abordagem dessa temática, em tom de contestação e busca por superação no modelo educacional, deve-se, em suma, à realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º Enerà) no ano de 1997, evento organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) em parceria com outras entidades, e que juntas assumem um importantíssimo papel na desconstrução de paradigmas na área da educação e na construção de um novo caminho a ser trilhado.

Partindo da premissa de que a Educação Rural precisava ser superada por uma Educação do Campo vinculada à realidade do campesinato, organizou-se, ainda no ano de 1997, um conjunto de entidades e movimentos sociais que materializariam a ação primeira e mais relevante no processo de legitimação da Educação do Campo, tratando-se da I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo.

O processo de elaboração da I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo nasce da união entre os Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Juntas, as cinco organizações supracitadas iniciam uma luta de grande repercussão pela riqueza teórica e prática com expectativas de mudança.

Em meio ao percurso de realização da I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, trabalhos importantes vão sendo construídos no sentido de enriquecer a discussão, introjetando as questões da Educação do Campo no cenário da educação nacional. Entre os trabalhos produzidos, destaca-se um texto intitulado *Educação no meio rural: por uma escola do campo*, sendo este produzido pelo professor Bernardo Mançano Fernandes, da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp). No texto, a discussão de temas como

"agricultura camponesa" e "agricultura familiar" são postos como veículos de superação do que até então vem sendo deturpado por uma visão predominantemente urbanizada da educação rural (Kolling; Néry; Molina, 1999).

Após reuniões de delegações estaduais e concentrações de estudos e reflexões sobre a Educação do Campo, foi realizada, nos últimos dias de julho de 1998, a I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, momento esse provocado pelas inquietações do 1º Enera. Logo, o evento organizado pelo MST passaria a ser um marco, um ponto de partida para as conquistas que se almejavam nesse sentido.

As manhãs dos quatro dias da conferência foram dedicadas à reflexão dos grandes temas de estudo, utilizando-se, para isso, conferências, debates com participação do plenário e os seguintes painéis: a) Desenvolvimento Rural e Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas; b) Situação da Educação Rural no Brasil e na América Latina; c) Políticas Públicas em Educação no Brasil: Municipalização; d) Financiamento da Educação; e) Política Educacional para Escolas Indígenas; f) Em Busca de um Novo Projeto de Desenvolvimento para o Brasil; g) Projeto Popular de Desenvolvimento para o Campo; h) Educação Básica para o Campo; e i) Nosso Compromisso como Educadores/Educadoras do Campo. (Kolling; Néry; Molina, 1999, p. 12-13).

Para além de uma discussão em torno da palavra *Educação* e de suas práticas em que se dá a reflexão teórica, é preciso se ater ao sentido maior que abarca a palavra respeitando o seu fazer pedagógico e humanitário. É nesse bojo conceitual que podemos dizer que a *Educação* é, portanto, instrumento essencial na luta por direitos que surgem a partir de demandas sociais.

A luta por direitos corporifica-se através de construções de projetos políticos; é nesse sentido que devemos observar a instrumentalização transformadora da política, dando-lhe o olhar de espaço de realização humana. Relacionar-se em comunidade nos cobra o poder do diálogo entre iguais, bem como a sensibilização ao perceber diferentes realidades que coexistem em uma sociedade mais ampla. Sendo assim, é de grande valia a ruptura das desigualdades, as quais nos apresentam sujeitos de maiores vantagens em relação a outros. Desvantagens essas que são frutos de tomadas de decisões políticas, modelos de desenvolvimento que pretendem atingir com a “coisa pública” (Correia, 2012).

Ao percebermos a educação como via de acesso aos direitos de determinada camada social, identifica-se, então, a estrutura e o processo pelo qual os movimentos sociais e organizações se articularam em detrimento da luta pela Educação do Campo, no que tange

uma transformação de realidade de maneira ampliada, onde os fatores sociais que competem à educação assumem a responsabilidade e a postura de uma identidade territorial do campo.

Para se compreender o cenário da educação básica do campo em meio à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (sertões, interior, campo, rincões), diante da diversidade de projetos, há que se buscar elementos, eventos, processos e movimentos que contribuam para a constituição dessa realidade (Oliveira; Campos, 2012, p. 239).

Ainda sobre uma ótica de território, podemos afirmar que a Educação do/no Campo está intimamente ligada a uma questão de identidade geográfica, que por sua vez se constitui na utilização produtiva da terra, oferecendo-lhe uma troca substancial, contribuindo para a manutenção consciente do território e uma distribuição mais justa entre famílias que necessitam de uma terra para a subsistência.

Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (Fernandes; Molina, 2004, p. 36).

O território, portanto, passa a ser visto como um ambiente de conquista social. Conquista através da qual se edificam novas relações sociais e posturas ligadas ao pertencimento local e identidade campesina. Sendo assim, respeitando todo o conjunto social que se fortalece através das lutas por direito à terra, refletindo na construção de projetos políticos que acerquem os interesses locais, alavancando o desenvolvimento em setores tais como: socioeconômico, cultural e ambiental.

Dentro de uma proposta de desenvolvimento humano através de um projeto político de luta por direitos do campo, destaca-se, por sua vez, a Educação do/no Campo, sendo a mesma ferramenta fundamental de conscientização política e fortalecimento da identidade sociocultural.

3.4 A luta pela escola do Campo na Comunidade

A luta pela escola do campo na comunidade é um direito de todos; viver esta luta é não deixar se abater e “não desistir” pelos princípios, conquistas de uma educação do/no campo que contemple os anseios de uma comunidade. A dignidade de vivenciar uma vida, que tem,

por direitos, com transformações e enfrentamentos de “incidir sobre a política pública de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259) a interesses coletivos e organizados; é conchamar um direito conquistado que ainda em luta nos faz infelizmente reféns de caprichos individuais e políticos.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal de todos: Um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa da dinâmica da sociedade, (Caldart, 2002, p. 18).

Diante disso, é preciso informar e formalizar estes princípios em interesse coletivo e comunitário em prol de uma educação do/no campo que almeja um fazer pedagógico de vivência com o humano, fazendo parte de um processo amplo – cultural, social e de valores, pois “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque está é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (Caldart, 2002, p. 19).

Nessa perspectiva, os debates e conquistas alcançados são frutos de constantes lutas e objetivos para uma educação do/no campo com dignidade, pensando em sujeitos de direitos, de modo a construir uma educação crítica, social e eficaz para os sujeitos do campo, pois

Sem movimentos não há ambiente educativo; sem movimento não há escola do campo em movimento. Por isso, não se trata de construir modelos de escola ou de pedagogia, mas sim de desencadear processos, movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio movimento (Caldart, 2000, p. 55).

Diante das prerrogativas, nota-se que a luta faz parte de um processo de conquista, de movimento, de tempo e circunstância, pois “uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais,” (Caldart, 2000, p. 66), contando com cada sujeito que ali se encontra e processando uma educação de qualidade e de direito.

O processo da educação, que é histórico, propicia uma determinada forma de compreender o desenvolvimento dos acontecimentos da natureza e das relações sociais. Dessa forma, as pessoas acessam os conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos, que se constituem em patrimônio, produzido e acumulado ao longo da história da humanidade, contribuindo para que o indivíduo se construa como membro da sociedade humana. (Brasil, 2010, p. 17).

Nesse contexto, é evidente como se dá o processo de educação, através das relações sociais, conhecimentos, acontecimentos, habilidades e valores. Não seria diferente observar com entusiasmo o desejo de almejar uma educação que considera nossa realidade, anseios, culturas e perspectiva de vida do sujeito do/no campo.

O fato de as classes dominantes terem poder de mando nas sociedades não significa dizer que os trabalhadores não reagem. Pelo contrário. Note, por exemplo, os conflitos e lutas entre as classes sociais. Os trabalhadores em todos os tempos reagiram de diferentes formas às condições de vida a eles impostas: revoltas de escravos, de camponeses, de operários, de índios, revoluções, lutas, piadas, canções de protesto, reivindicação por educação escolar e desenvolvimento de formas mais avançadas de teorias e práticas educativas escolares e não-escolares (Brasil, 2010, p. 23).

Portanto, é saber lutar pelo direito adquirido e pela voz do campesino, que almeja uma educação de direito e uma vida digna. A luta não é fácil devido à ausência de investimento e do cumprimento das políticas públicas por parte do “estado”, que inferioriza o campo em relação à cidade. Diante dessas faltas é preciso pensar em uma Educação de qualidade que englobasse o sujeito do campo que por muito tempo foi esquecido, assim surge a necessidade de lutar por uma Educação do Campo. Para pensar nessa proposta, é necessário levar em consideração a tríade Campo, Política Pública e Educação.

Segundo Caldart (2007, p. 3),

[...] desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de outro projeto de campo, de país e pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo.

Diante das prerrogativas, vê-se um idealismo de uma educação do/no campo humanitária, de direito, perspectiva de progresso e conquista na visão coletiva que vai muito mais além do que uma idealização, mas sim vivencia a realidade, pois é necessário levar em consideração as especificidades e pluralidades dos sujeitos do campo. Pois conforme Caldart (2002, p. 21),

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.

O campo como qualquer outro espaço tem vida e sujeitos diferentes, com práticas culturais específicas, não dá para simplesmente oferecer uma escola que não compreenda essas questões. Os profissionais da educação do/no campo devem inserir nos currículos escolares espaços oportunos que dialoguem com esses sujeitos, dando possibilidades na construção do saber sem descartar os saberes advindos com suas próprias experiências de vida.

Ademais, esses espaços se tornam cada vez mais enriquecedores quando há interação entre esses sujeitos que compartilham de lutas que se assemelham; no entanto, é preciso levar em consideração o respeito à diversidade, pois somente através do diálogo e do respeito entre grupos de sujeitos diferentes seremos capazes de construir um projeto educativo e uma sociedade democrática (Lima, 2010) respeitando a diversidade, cultura, valores, vivências e experiências.

3.5 Nucleação das Escolas do/no Campo

O Processo de Nucleação ocorre quando as escolas são multisseriadas e aulas ministradas por professores(as) polivalentes. Os estudantes passam a frequentar uma escola núcleo localizada em uma comunidade ou povoado, situado o mais próximo possível das casas dos discentes, ou eles são transferidos para escolas da cidade, tal locomoção deve acontecer através do transporte escolar.

As escolas nucleadas, *grosso modo*, parte da ideia do reordenamento dos espaços “isolados” e conseqüentemente objetiva acabar com as escolas unidocentes. Partindo dessas primícias, se faz necessário dizer que os processos de desintegração/nucleação não são homogêneos, pois

há lugares onde a Nucleação significou o fechamento das pequenas escolas rurais e a transferência de seus alunos para uma escola “completa”, necessitando que se faça o deslocamento destes alunos até a escola núcleo.

Há casos nos quais a escola núcleo se localiza na própria comunidade e há casos nos quais a escola se localiza em uma comunidade vizinha. Existem casos em que as pequenas escolas rurais foram mantidas, passando a depender funcionalmente de uma escola maior, que serve de sede administrativa para as pequenas escolas a ela nucleadas/agrupadas (Oliveira, 2003, p. 7).

Nesse sentido, é preciso pensar em políticas públicas de Educação do/no Campo que atendam às necessidades dos alunos do campo, pois transferir os discentes para escolas distantes em condições precárias, em transportes superlotados, estradas em péssimas condições, falta de materiais didáticos e uma educação descontextualizada, comprometerá a educação dos/as alunos/as, pois o cansaço e a monotonia são pontes para o retrocesso no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, faz alguns apontamentos que normatizam a criação de políticas públicas de transporte escolar que contribuem para o desenvolvimento da capacidade educacional de formar cidadãos críticos participativos, reflexivos e autônomos, capazes de analisar, entender e transformar a realidade que permeiam o lugar em que vivem.

Diante disso, percebe-se a necessidade de planejamento que qualifique o processo de desintegração/nucleação das escolas rurais, pois há uma série de fatores que permeiam esse procedimento (distância, desgaste físico, desempenho dos alunos), são alguns elementos que são descartados, porém fundamentais para uma educação qualificada do campo, como ratifica a resolução (2008) no Art. 4° e 5°.

Art. 4° Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5° Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1° Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade (Brasil, 2008, p. 10-11).

Frente a isso, apesar de todo brasileiro ter direito à educação, é evidente que o povo campesino ainda carece de políticas públicas que efetivem tais leis, pois o que vemos é a desvalorização da cultura e conseqüentemente a retirada do aluno do campo para ir estudar na cidade.

Sendo assim é preciso uma educação que valorize o contato com o solo, plantas, animais e que leve em conta os anseios dos discentes do/no campo, fomentando sempre a cobiça por lutas que combatam as ideias contraditas com a realidade da educação do/no campo, pois é no meio em que vive que o aluno faz a expressão da sua identidade e anuncia seus desejos. Para ratificar isso, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) informam que, no contexto do nosso país, é preciso haver políticas públicas que fortaleçam sobretudo a identidade cultural que é negada ao povo campesino e que valorizar isso não é insistir na dicotomia entre rural e urbano.

Sendo assim, o que vemos é uma política de interesse que quebra a ponte que leva os alunos a pensar para além da realidade, que coloca em choque o rural e o urbano, que desvincula o aluno e abre portas para o agronegócio. Dessa forma, é preciso pensar em fronteiras que combatam essas ideias que levam ao retrocesso, e muito além é preciso pensar em lutas por uma educação do campo de qualidade que entendam que o campo é lugar de vida digna, que carece de políticas públicas que valorizem isso e ter uma ótica de solo além de ser fértil (meio de produção) é um “campo” de conhecimento.

No âmbito das vivências e experiências, a educação infantil integra esse universo de 'exploração e construção' do saber, que se torna mais relevante quando ligado a experiências e práticas interativas. Através de jogos, narrativas, música e atividades coletivas, as crianças aprendem a explorar o mundo que as rodeia, a expressar seus sentimentos e a interagir com os demais. Ademais, é fundamental que a educação infantil valorize a curiosidade inata das crianças, promovendo a exploração e o descobrimento.

Assim, a educação infantil não se limita apenas à transmissão de conteúdos, mas envolve um processo de construção do conhecimento que é lúdico, colaborativo e adaptado às necessidades e ritmos de cada criança.

4 A VEZ DO/DA PROFESSOR (A) DO/NO CAMPO FALAR

As experiências vivenciadas na educação do/no campo constituem experiências individuais e coletivas em ambientes escolares em diferentes territórios culturais. Com base nessa concepção educacional, nossa pesquisa pretende analisar com apoio nas entrevistas dos professores da Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma, as práticas docentes na Educação Infantil do/no Campo, a partir das premissas do currículo em uma perspectiva crítica, emancipadora bem como com sujeitos eficazes e capazes de construir sua própria história. Entendendo que para a efetivação de uma educação do/no campo que acolha as necessidades específicas dos alunos na educação básica, parte também da formação profissional dos professores que atuam nessa modalidade com práticas pedagógicas e orientações no contexto da educação do/no campo.

Conforme a análise dos dados da entrevista, foi possível dividir o capítulo em subtítulos para tentar esgotar as informações dos entrevistados: *Formação e currículo na graduação; As práticas pedagógicas na educação infantil do campo e Orientações e perspectiva no contexto da educação do/no campo.*

4.1 Formação e Currículo na Graduação

Considerando a importância da formação do professor na adjectivação de sua prática, as professoras entrevistadas 1 (um); 2 (dois); 3 (três); e 4 (quatro) são todas graduadas em Pedagogia com o tempo de exercício do magistério que varia de doze a quinze anos de experiências na educação básica - da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Segundo Libâneo (2001, p. 6) a “Pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. A formação em pedagogia permite a inserção na realidade dos estudantes e essa realidade pode propor uma orientação, uma ação educativa alinhada à realidade dos indivíduos.

Nessa perspectiva, tendemos a começar nossa análise pela pedagogia do conhecimento, onde as entrevistadas, de maneira sistemática, discutem o processo de formação e as práticas educativas, destacando-as como parte essencial dos processos sociais.

As Entrevistadas 1 (um) e 2 (dois) são Licenciadas em Pedagogia, curso presencial pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – Campus XII - Guanambi, ambas desde 2011;

a Entrevistada 3 (três), pela Faculdade Cidade de Ganhões (FCG) Minas Gerais – Educação à Distância (EAD); e a Entrevistada 4 (quatro) pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Educação à Distância (EAD) com encontro tutorial uma vez por semana, licenciada desde 2009.

Todas têm especialização em diferentes áreas da Educação, a Entrevistada 1 (um) relatou:

Cursei três Pós-Graduações à distância pela Instituição Dominius com um encontro presencial por mês; Pós-graduada em Educação Infantil e Letramento; Psicopedagogia Instrucional e Clínica e Jogos e Brincadeiras. E vários cursos com aula particular EAD pelo Instituto Direitos Fundamentais (IDF) como: Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Educação Infantil e Anos Iniciais de 4 a 6 anos e o Lúdico na Formação do Educador. Cursei também Atendimento Educacional Especializado pelo Instituto Federal Baiano EAD – Campus de Guanambi e Contação de História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII presencial, dentre outros. (Entrevistada 1 (um), 2023, grifo nosso).

A Entrevistada 2 (dois), por sua vez, diz que não fez Pós-graduação, mas vários cursos de formação continuada, como:

Educação Infantil, na Instituição Dominius e o curso de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no Grupo Educacional Faveni Connect. Ambos, aulas particulares e online. Foram cursos significativos, pois me ajudaram bastante na atuação docente com a educação infantil e com suas particularidades, pois me recordo da insegurança que eu, como professora, senti na primeira experiência com as crianças e ainda dentre elas com deficiência. A minha intenção de acolher e apoiar era das melhores, mas eu não tinha conhecimentos sobre o assunto. Então, foram esses cursos que me trouxeram um pouco de segurança.

Ao falar da formação continuada, a Entrevistada 3 (três) disse que cursou mais uma Graduação, na modalidade EAD, em Ciências Biológicas pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), Salvador–BA e uma especialização em Educação do Campo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi. Por sua vez, a Entrevistada 4 (quatro) relata que fez graduação em matemática pela Universidade do Estado Bahia (UNEB), Campus VI - Caetité-BA, pela Plataforma Freire, encontro que acontecia uma semana por mês e tem uma especialização em Metodologia da Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (FIJ) - Rio de Janeiro.

Com isso, percebe-se formação em pedagogia e a formação continuada com especialização por todas as entrevistadas. São certificadas para a docência infantil e o

Fundamental. Entretanto, tratando de especialização em Educação do Campo ou formação continuada na área, possui apenas a Entrevistada 3 (três), com Especialização em Educação do Campo.

Diante das circunstâncias e abordagens da Formação de Professores do Campo em Municípios da Bahia, Santos (2023) afirma a necessidade de formação para os docentes que atuam no campo, tendo em vista que mais de 80% dos professores das escolas do campo, dos Territórios de Identidade que ficam localizados na área de abrangência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e adjacentes, ainda não possuem formação continuada sobre a Educação do Campo. E diante das afirmações das quatro entrevistadas, três enquadram-se nesse resultado de pesquisa, a 1(um), 2(dois) e 4(quatro); considerando-as do sertão produtivo de Guanambi–BA, participantes do quadro de professores da Educação do Campo.

Ao discorrerem sobre a experiência curricular que tiveram na graduação e o tempo de serviço na Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma, as Entrevistadas 1(um) e 2 (dois) relatam que as experiências foram no espaço escolar e não escolar. O escolar foi no Grupo Escolar Colônia Agrícola de Ceraíma, com crianças da pré-escola (quinto período) e o não escolar foi em um espaço particular usado pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) com crianças oriundas do Colônia Agrícola, que fazia parte do programa em horário oposto.

A Entrevistada 1 (um) relatou: “atuo no Colônia Agrícola desde 2004, como professora substituta. E a partir de 2013 assinei meu primeiro contrato e em 2016 fui aprovada no concurso público e nomeada como professora da Educação Infantil e séries iniciais na mesma escola”.

No relato a seguir, a Entrevistada 2 (dois) afirma:

Fiquei muito feliz em estagiar no Colônia Agrícola de Ceraíma, pela experiência que tive com as crianças e como gratificante foi a partir da vivência, onde passei a conhecê-los melhor nas observações, conversas e brincadeiras. E a partir de 2013 me chamaram para trabalhar como professora regente.

Consequente a Entrevistada 3 (três) cita:

Estagiei no antigo Grupo Escolar Colônia Agrícola de Ceraíma no Fundamental I, com crianças do terceiro e quarto ano em 2004. E foram as experiências no estágio que me proporcionaram o contato, aproximação e vivências com as crianças de Ceraíma e comunidades vizinhas. Nos tempos livres prestava serviço voluntário em um Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), criado pelo Governo da Bahia, o qual tinha a proposta de trazer

dignidade e esperança à vida dos baianos, principalmente àqueles que não tiveram oportunidade de estudar no tempo certo quando jovens; estes eram pais agricultores de alunos do Colônia; participei também do projeto Instituto de Desenvolvimento Sustentável da Bahia (IDSB), uma organização social do governo que oferecia aos jovens possibilidades de busca e orientação para uma profissão como: pedreiro, cabeleireiro entre outros. Passei a trabalhar como professora no Colônia em 2012.

A Entrevistada 4 (quatro), por sua vez, diz:

As experiências curriculares que tive nas graduações enquanto estágios, foram gratificantes. Em Pedagogia, estagiei no Colônia Agrícola, onde eu já trabalhava desde a época da nucleação em 2005 com crianças da pré-escola. Enquanto na graduação de Matemática estagiei na Escola Municipal Maria Regina em Guanambi-Bahia.

Diante dos relatos e afirmações conforme as participantes, as experiências curriculares foram gratificantes e significativas para o aprimoramento dos conhecimentos na função do magistério e o exercício da prática educativa; como também na busca de desenvolver um trabalho de qualidade, viabilizando conquistas para um futuro promissor em prol de uma educação profissional com metas e visibilidade na Educação Infantil.

Para tanto, a prática do educador infantil só será grandiosa se ele for capaz de contribuir no desenvolvimento, confiança, conquista e atitudes afetuosas e respeitadas dos pequenos, valorizando saberes e a identidade cultural. Sustentada nas interações com práticas educativas intencionalmente no espaço coletivo, diferente de uma pedagogia voltada à individualidade e áreas do conhecimento.

Segundo Lopes, (2008, p. 70),

Reconhecer a diversidade de infâncias existentes na superfície terrestre, ver as crianças como sujeitos reais que presentificam suas ações no mundo cotidiano, como construtores da sociedade em que se inserem, implica redimensionar nossas ações pedagógicas e repensar o currículo desses espaços educacionais - dimensão necessária para quem se preocupa em fazer educação com crianças.

Para efeito dessa citação, pensar a curricularização dentro da perspectiva da Educação do Campo seria ir além do apenas “*como ensinar uma criança*”. É reconhecer a criança como sujeitos reais, construtores e promissores na perspectiva de viver em um mundo da igualdade e da justiça no reconhecimento da cultura, valores e o ambiente em que pertencem.

Dentre dos apontamentos e discussões sobre a experiência curricular, a Entrevistada 1 (um) e 2 (dois) destacam:

Cursamos a graduação em Pedagogia em 2011; a disciplina Educação do Campo já fazia parte da grade curricular da UNEB, Campus XII - Guanambi; as discussões teóricas envolveram conhecimentos e muita aprendizagem. Quando estagiamos no grupo Escolar Colônia Agrícola de Ceraíma, ainda não era oficializada como uma Escola do campo. Mesmo por ser uma escola rural e receber alunos das comunidades vizinhas, só veio a se oficializar como Educação do Campo em 2013 com a nova Sede. Depois que a escola passou a ser nomeada como Educação do Campo, que buscamos relacionar a prática com a teoria e ampliar o olhar para a Educação do Campo e as possibilidades de lidar com o currículo em construção...

Ainda acerca da mesma pergunta – Curricularização - a Entrevistada 3 (três) citou:

Não tive nenhuma disciplina curricular voltada à educação do campo em minhas graduações. Pra mim, foi de fundamental importância a pós-graduação em Educação do campo; tive um suporte teórico riquíssimo; e com base nos trabalhos realizados na pós, conseguia organizar e planejar as atividades de acordo com o ensino do campo. Temos também as Diretrizes da Educação do Campo, que nos possibilitaram avanços significativos para as escolas do campo de Guanambi. E a mais recente, a PORTARIA Nº 97 DE 11 DE JULHO DE 2024, que cria a Comissão Especial de Educação do Campo para Construção/(Re)elaboração das Matrizes Curriculares do município, creio que vai nos ajudar bastante na edificação de um bom trabalho.

Por sua vez, a Entrevistada 4 (quatro) diz:

Em minhas graduações, não tive nenhuma disciplina que referia sobre a Educação do Campo. Não tinha ideia da importância, não é que tenho hoje, mas tento fazer o meu melhor. Iniciei minha jornada como professora com o magistério, em turma multisseriada na zona rural. Fui aprovada no concurso e continuei de 1998 até 2005. Depois veio a nucleação e trouxe a gente para o Grupo Escolar de Ceraíma – Distrito. Foi muito rápido; a gente só veio quando mudamos da sede velha, o grupo, para a nova sede – a Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma em 2013, a escola passou a ser considerada como Educação do Campo. Lembro-me das boas-vindas. Tivemos um curso de formação com a UNEB, Campus XII - Guanambi, sobre Educação do Campo, promovido pela Prefeitura Municipal e a Secretaria de Educação do Município, como sendo também a primeira escola de Educação do Campo.

Diante do contexto e considerando a formação, experiência e vivência pedagógica, descrita pelas participantes nas graduações, é importante saber que

cada integrante de um grupo traz consigo uma experiência cultural, social, emocional diversificada, seja ele um bebê, uma criança pequena ou um professor. Portanto, quando se encontram em um mesmo espaço essas pessoas e suas experiências, há necessidade de tempo para transformar esse espaço em um ambiente - um lugar onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum (Barbosa, 2013, p. 214).

Nesse sentido, pensar o tempo como aliado é de fundamental importância para a construção e troca de saberes e o tempo é necessário para que o ambiente de convivência seja harmonioso e promissor na perspectiva de formar cidadãos capazes e eficazes. É ele, o tempo, que nos proporciona a extensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva (Barbosa, 2013). É o que nos faz refletir sobre nossas ações e atitudes no fazer pedagógico e a vivência do cotidiano como professores pesquisadores.

Trata-se ainda, essa questão do tempo, de convivência; para alguns professores pode ser muito positivo no sentido de se envolverem com o processo educacional, de buscarem saída para a dificuldade, propor crítica construtiva para a melhoria do processo para outros professores; o tempo os empurrou para um lugar de negligência frente aos fatos, os acontecimentos relacionados ao processo formativo na Educação do Campo.

A Educação do Campo, sendo uma modalidade de lutas, raízes, culturas e valores, não se pode deixar vencer pelo acaso, comodismo, negligência e insegurança. É preciso usar o tempo ao nosso favor, na busca incansável pelo direito e cumprimento dos nossos deveres como professores pesquisadores e formadores de pessoas, para que trilhem seus próprios caminhos, com atitude e ‘garra’ em busca da garantia do direito por uma educação do campo com princípio e seguridade para o povo camponês.

4.2 As Práticas Pedagógicas na Educação Infantil do/no Campo

As práticas pedagógicas são estratégias, união de conhecimentos teóricos e práticos sem dicotimizá-los, usadas pelos professores, capazes de mover e promover atitudes de transformação, mas para que isso aconteça é necessária a junção entre a teoria e a prática para que ocorra a ação pedagógica.

Na questão da prática pedagógica, Franco (2016, p. 536) discute que “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que [as]conferem”. Nessa perspectiva, as Entrevistadas 1 (um) e 2 (dois) iniciaram suas falas na edificação curricular que também parte do interesse das crianças do campo, e que as práticas são pautadas na intencionalidade, na escuta e na valorização dos saberes. E que todas as propostas são pensadas com o intuito de torná-las crianças como protagonistas do processo de aprendizagem.

Sobre isso, a Entrevistada 3 (três) afirma dizendo:

por atuar em turmas de crianças de 4 e 5 anos, trabalho a prática pedagógica de acordo com as observações e o interesse de cada uma, que demonstra através das brincadeiras livres e experiências ministradas em sala de aula sua dinamicidade e intenções. Com a intervenção, interrelaciono professor (a) e a criança. E em propósito, elaboro os planos de aula de acordo com os contextos pelos quais demonstram interesse.

Para a Entrevistada 4 (quatro) “a prática acontece no espaço escolar e em diferentes ambientes respeitando a individualidade de cada aluno, valorizando o conhecimento, suas vivências e experiências”. De acordo com os anunciados, segundo Oliveira, (2010, p. 3), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEIs)

partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Elas explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a educação infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

Nesse sentido, é pensar com objetividade a construção de um currículo participativo e coletivo, valorizando as nossas crianças do campo e suas diferentes formas de explorar o mundo no cotidiano da educação infantil de forma lúdica, harmoniosa e divertida, na constituição da identidade das crianças como sujeito do campo.

Por efeito, solicitamos às entrevistadas conceituarem o que é Educação do Campo; as Entrevistadas 1 (um) e 2 (dois) iniciaram dizendo que seria “uma modalidade de ensino formal oferecida para o aluno do campo”. Enquanto a entrevistada 3 (três) assegura um “ensino que ocorre em espaços rurais e é voltado para populações identificadas como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e seringueiras”. Concluindo a Entrevistada 4 (quatro) afirma que “a Educação do Campo é oferecida à população da zona rural, proporcionando conhecimento e melhoria na condição de vida”.

Para Caldart (2008, p. 39), Educação do Campo é uma concepção que

nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao

trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país.

Diante das colocações, observar-se-á apreensão por parte das entrevistadas em conceituar a Educação do Campo e as necessidades que perduram na realidade de uma educação que dê condições com objetivos de luta e que faça valer a educação no lugar em que ela aconteça e prevaleça.

Em discussão sobre as práticas pedagógicas na modalidade da Educação do Campo, segundo as entrevistadas, são baseadas através do diálogo, promovendo a prática e a reflexão teórica, a partir dos princípios de formação humana, da conscientização, da valorização cultural e da *práxis* social, visando à realidade e necessidade de todo o indivíduo com escuta e respeito nos princípios sociais e emancipatórios. Quando lançada a pergunta sobre os conteúdos trabalhados na Educação Infantil, a Entrevistada 1 (um) afirma que “não trabalho conteúdos como estratégias, e sim propostas pedagógicas que contemplam os campos de experiências. E utilizo a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) como apoio, possibilitando trabalhar situações de interesse das crianças”.

Em síntese com a Entrevistada 1 (um), de acordo com a BNCC, os campos de experiências e uma organização curricular da Educação Infantil estão estruturados em cinco campos: O eu, o outro e o nós; corpo; gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação. E Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida diária das crianças e seus saberes, entrelaçando-os às informações que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018).

Consequente, a Entrevistada 2 (dois) relata:

...sigo o currículo proposto pela BMCG e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como suporte para as práticas realizadas em sala de aula. O PPP me ajuda bastante, e propõe ações para incidir o ensino e aprendizagem das crianças com projetos que foram discutidos e planejados pela comunidade escolar no início do ano letivo.

Enquanto a Entrevistada 3 (três) e 4 (quatro) apresentaram propostas de trabalhos, ponderando como princípio educativo uma discussão que envolve:

- Educação para transformação social;
- Realidade do campo como base para produção do conhecimento;
- Unidade de teórica e prática;

- Vivência de processos democráticos e participantes;
- Conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural valorizando saberes e costumes do sujeito do campo.

Logo, de acordo com as análises, veem-se por parte das entrevistadas proposições e discussões teóricas e pedagógicas. Para Pasuch e Santos (2012), em um de seus artigos, *A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo*, as autoras indagam:

O que significa atender às crianças e à infância do campo respeitando seus espaços, tempos, saberes, organização de vida social? Que organização escolar própria poderá acolher as infâncias do campo? Certamente estas respostas não podem ser dadas numa perspectiva de “receitas”, mas num processo de interação reflexiva com esses sujeitos e seus espaços (Pasuch e Santos, 2012, p. 117).

Em discussão, é pensar em um espaço de significado para a Educação Infantil do campo como o brincar, divertir e explorar num processo de interação reflexiva e colaborativa de acordo com a necessidade e os interesses das crianças das comunidades. É reconhecer o seu direito à educação, acolhendo suas diferenças e especificidades e, ao mesmo tempo, construindo processos de superação de desigualdades.

4.3 Orientações e perspectivas de formação no contexto Educação do/no Campo

As orientações e perspectivas diante do contexto na modalidade da Educação do Campo, pelas esferas Municipal, Estadual e Federal, a Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma e comunidade consideram-se ainda em luta constante em prol da educação de igualdade e direito. Infelizmente, ainda refém da burocracia e lutas constantes. O que leva a refletir que

Esses sujeitos coletivos escreveram suas trajetórias escolares sob esse enfoque legal a partir de suas lutas sociais capazes de, com suas ações, interrogar e apresentar alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural, até então excluído da sociedade brasileira ou explorado pelo sistema capitalista, gerador de grandes desigualdades sociais. (Alves; Santos, 2015, p. 59, 65).

Diante das prerrogativas, o enfrentamento, são lutas e vitórias ainda negadas, como exemplo, as probabilidades de orientações de projetos e assistências específicas para o professor da Educação do/no Campo.

Ampliando esse aspecto de acordo com a análise de projetos de formação, as entrevistadas relataram que na Escola, há doze anos, houvera formação continuada específica para a educação do campo, o curso oferecido pela UNEB, Campus XII – Guanambi, porém, atualmente esta oferta não acontece mais. Comumente participam de uma formação continuada Urbanocêntrica, que é a de “REDE” oferecida a todo o município.

A Entrevistada 1 (um) acrescentou:

não temos formação voltada para a Educação do Campo na escola, mas todas as ações discutidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo são pensadas para atender os alunos do Campo. Outro avanço significativo foi o calendário diversificado da escola do campo visando atender os alunos que faltavam no período de chuva, pela dificuldade no deslocamento ou estradas inadequadas e sem condições de trânsito.

Diante das informações, percebe-se que a Entrevistada 1 (um) cita propostas e ações deliberativas e dadas ao Projeto Político Pedagógico como guia à instituição a crescer e melhorar sua qualidade de ensino nas decisões e oportunidades, destacando formação do professor, dificuldades de acesso de alguns alunos no período chuvoso. Entretanto, diante das diversidades, obtiveram a conquista do calendário diversificado.

De acordo com Vieira (2023, p. 62) “mais do que garantir a formação docente para atuar no campo, é preciso que haja maior investimento dessa formação nas localidades, abrangendo os diferentes territórios, e favorecendo que professoras e professores inseridos nessas instituições possam surgir das próprias comunidades do entorno”, possibilitando um ensino e aprendizagem que contemplem a realidade da comunidade camponesa.

As entrevistadas relataram que entre 2021 e 2023 tiveram a experiência de participar de um programa apoiado pelo gestor municipal, o Programa Formação de Educadores do Campo (Formacampo), que realizava atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos municípios dos territórios de identidade situados na área de abrangência da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Formação *Online*, que acontecia pelo *Meet*, e frente de trabalho para cada tema discutido, em disposição de cadernos de estudos e atividades. Um programa por excelência e que só veio acrescentar o conhecimento sobre educação do campo e suas pluralidades.

Quando relataram a Gestão de apoio Institucional, e se todos têm a concepção que a escola trabalha educação do/no campo e que a Secretaria Municipal de Educação supervisionava essas atividades, a Entrevistada 1 (um) e 2 (dois) relataram:

Sempre nos reunimos com toda a comunidade escolar, deliberamos as reais necessidades e discutimos sobre os avanços e os retrocessos. Buscando caminhos e sugestões coletivas para estarmos fazendo o melhor para a educação das nossas crianças. Sempre são discutidas no início do ano essas questões voltadas para o campo. Com o tempo escasso e limitado, buscamos reunir em um projeto maior que envolve, por exemplo, a Horta Pedagógica e as aulas de campo. Determinamos um momento para discutir com o gestor institucional e colocar em prática com a coordenação e professores, inclusive os que se dedicam na realização de todo o processo. Não é uma coisa aleatória.

A Entrevistada 3 (três) revela que nos trabalhos realizados na escola e o acompanhamento “temos apoio da gestão escolar, mas sinto falta do apoio da Gestão Municipal, porque nem sempre a gente tem material adequado, formação adequada para que possamos estar atuando com mais conhecimento em relação à Educação do Campo”. Com o mesmo assunto, a Entrevistada 4 (quatro) afirmou que a “formação específica voltada para a Educação do Campo é esporádica e só acontece no início do ano em jornada pedagógica”.

As Entrevistadas 1 (um) e 2 (dois) acrescentam:

infelizmente a Secretaria Municipal de Educação ainda deixa muito a desejar. Em 2023 foi disponibilizado o Formacampo em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), mas em nível de rede nada específico para Professores do Campo. Necessitamos de cursos de formação voltados para a Escola do Campo e que os encontros formativos sejam mensais e pensados em uma Educação do Campo que garanta os direitos desses educandos.

Dando prosseguimento, a Entrevistada 3 (três) e 4 (quatro) citaram:

Tivemos três seminários da Educação do Campo promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e que foram bem significativos enquanto formação e discussão, mas infelizmente os encontros foram realizados só naquele momento, no início do ano letivo de 2024 na *Jornada pedagógica*. O ideal seriam encontros formativos mensalmente com professores do campo. Os eventos foram realizados nos três Distritos de Guanambi: o primeiro seminário em Ceraíma; o segundo em Morrinhos; e o terceiro em Mutãs. Eu acredito que todo ano no dia da Jornada Pedagógica vai ter um dia voltado para a Educação do Campo, então isso daí já é uma iniciativa da prefeitura. Pouco, porque a gente poderia estar tendo uma formação contínua voltada para o campo.

Logo, a Entrevistada 4 (quatro) diz, “a Secretaria Municipal de Educação procura atender à necessidade da escola para que os trabalhos sejam realizados da melhor maneira possível, em nível de rede, mas para a educação do campo está difícil, é preciso de formação específica, espaço e recurso”. Nas falas das participantes, observam-se ‘inquietações’ diante das problematizações, mas, contudo, buscas e conquistas, que perpassam um caminhar de lutas e esperanças.

Dando continuidade, a Entrevistada 3 (três) ressalta:

Como Professora do/no Campo, eu fiz parte da Elaboração das Diretrizes Curriculares do Município de Guanambi da Educação do Campo, na perspectiva de que certamente a rede precisa trabalhar voltada para a Educação do Campo. Eu sou do campo, eu vim do campo, eu pretendo que as crianças tenham pelo menos o conhecimento de onde elas vêm e o que o campo significa para cada uma delas.

Quanto aos documentos orientadores Estaduais e Municipais à prática da Educação do Campo, as entrevistadas alegaram fundamentar teoricamente pela Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Acrescentando, a Entrevistada 3 (três) diz

que sempre pesquisa e busca saber como atuar na Educação Infantil do Campo de acordo com a BNCC, considerando as dificuldades de recursos oferecidos para a prática, pois não contemplam de forma eficaz nem a Educação Infantil de rede, muito menos a do campo; tornando os trabalhos e atuação docentes limitados.

Contudo, de acordo com as discussões e deliberações, as entrevistadas mostraram dispostas à pesquisa considerando que precisam de auxílio na formação continuada específica, bem como coordenadores na Educação do Campo. Colaboração e efetivação dos gestores Municipais do campo na busca ativa de coordenadores, com embasamento teórico dentro dessa perspectiva para auxiliar os professores na discussão e execução da prática pedagógica.

Acreditar na possibilidade de mudança e conquista, diante do exposto, os primeiros passos foram dados como as Diretrizes Curriculares do Município de Guanambi - Bahia, aprovadas pelo Parecer CME nº 3, de 20 de julho de 2023 e a Portaria nº 97 de 11 de julho de 2024, que dispõem sobre a nomeação de Comissão Especial para a Construção ou (Re)elaboração Participativa das Matrizes Curriculares e Diretrizes Municipais da Educação do Campo e Acompanhamento das Políticas de Educação nas Escolas do Campo no Município de Guanambi – Bahia. Mas ainda falta muito; políticas públicas que “saíam do papel” e professores do Campo que lutem pela causa. Formação continuada, professores do campo e coordenadores do campo para o campo.

4.4.1 Formação docente para a educação do/no campo

A Lei nº 9.394/96, nos Artigos de 61 a 67, aborda a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e suas características no desenvolvimento do educando e na valorização dos profissionais. Todavia, a Educação no/do Campo não é contemplada em suas singularidades, sendo pensada a partir do paradigma urbano, sobretudo na formulação de políticas públicas.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do/no Campo, fazendo a proposição de orientações acerca da organização curricular, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da formação de professores que atuam ou pretendem atuar no âmbito da educação básica nas Escolas do Campo.

Sobre essa questão, Araújo (2017) reforça a importância de um currículo na Educação do Campo na perspectiva de garantir uma formação que dê conta das especificidades, das singularidades próprias dos saberes e fazeres desses sujeitos, sem desconsiderar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, os avanços científicos e tecnológicos contemporâneos, com vista à construção de uma sociedade mais humana e uma convivência solidária.

Em complementaridade, assegura que a fim de que haja uma educação na e para a vida, que pretenda trabalhar em prol da superação das desigualdades sociais, “a instituição educativa deve superar desigualdades sociais”, valorizando seu caráter “mais relacional, dialógico, mais cultural-contextual e comunitário”, dando maior relevância às pessoas que “trabalham dentro e fora da instituição” (Imbernón, 2001, p. 7).

Desse modo, a instituição escolar apresenta-se como um lugar de formação, transformação, conhecimento, auxílio, busca, conquista e aprendizagens; espaço que possa oferecer oportunidades ao educando de sonhar com uma vida menos desigual, na qual não se sinta um estranho em seu próprio ambiente de escolarização.

A formação docente, nessa perspectiva, vai além de um ensino que visualize apenas uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade, na perspectiva da criação de espaços de participação, reflexão, diálogo e formação, para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com as mudanças e incertezas que o mundo lhes oferece (Imbernón, 2001).

Diante das prerrogativas temos

as Diretrizes Operacionais [que] significam um ponto de inflexão, entendido, pois, como um ponto de chegada dos movimentos e organizações sociais do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do Estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo. (Molina, 2006, p. 19).

No primeiro governo Lula, iniciam-se os trabalhos do GPT (Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo), formado por representantes das diversas secretarias do MEC e outros ministérios e instituições da sociedade civil organizada com práticas no campo da Educação do Campo. Posteriormente, no segundo mandato, com a nova administrativa do MEC, houve os trabalhos com a CGEC 2004, que destacam linhas mestras de ação à educação do campo no que intervém a diversidade étnico-cultural como valor do direito à diferença, bem como a promoção da cidadania na vida da República.

Com três eixos estratégicos norteadores da prática específica dessa Coordenação-Geral os quais são: *Construção de uma nova base epistemológica* - que se trata da busca de superação do paradigma dominante, que projeta o campo como a faceta atrasada. *Construção de esfera pública* - entendida como espaço discursivo, o espaço da mídia e da opinião pública. Com efeito, fazer presentes as questões da Educação do Campo. Sentido de espaço de interação entre Estado e sociedade na perspectiva da democratização do Estado e da própria sociedade.

Terceiro eixo, *Estado em ação* - que trata da construção de políticas de Educação do Campo, ações do aparelho de governo definidas como prioritárias como: a) Plano Nacional de Educação (PNE); b) Financiamento; c) Infraestrutura; d) Formação de Educadores (Molina, 2006, p. 19).

Dos três eixos citados acima, abordaremos o estado em ação na intervenção de formação de educadores (as) que propõem o capítulo em discussão. *Formação de educadores* - que está instalado no âmbito do GPT, uma comissão de especialistas, com a tarefa de pensar e elaborar o que poderá vir a ser chamado de “Plano ou Política Nacional de Formação de Educadores do Campo”.

De acordo com Molina (2006 p. 24),

Há que se instituir na estrutura das instituições de ensino superior brasileira e em escolas de nível médio, processos de formação inicial de educadores do campo. Não há, ainda, consenso sobre o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva de Educação do Campo que vem sendo construída. Tem-se a certeza apenas de que tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos

educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada (Molina, 2006, p. 25).

A discussão da formação de professores para o campo tem sido encabeçada pelo que ficou conhecido como “Movimento pela Educação do Campo”, composto por vários movimentos sociais (Santos, A. R., 2023, p. 3, 4). Conquista que foi alcançada com muitas lutas e de significados para o povo camponês.

... escolas do campo é uma necessidade que já vem sendo debatida no cenário brasileiro há décadas pelos movimentos protagonizados por trabalhadores e trabalhadoras que lutam por uma Educação do e no Campo que respeite, considere, valorize e contemple as áreas rurais como espaços de produção, ricos e diversos, ainda que tais demandas ensejem o grito por políticas públicas que atendam às particularidades dos seus sujeitos (Cajaíba, et al, 2022).

O trabalho intitulado *Formação de professores do campo em municípios da Bahia* (Santos, 2023) discutiu o nível de satisfação de professores, diretores e secretárias que aderiram ao programa Formacampo - Programa de Formação de Educadores do Campo – curso de extensão com profissionais que atuam na Educação do Campo, em escolas municipais dos Territórios de Identidade (TI) situados na área de abrangência da UESB, o Médio Sudoeste da Bahia; Sudoeste Baiano; Médio Rio de Contas; Vale do Jequiriçá; Litoral Sul; Velho Chico; Sertão Produtivo, com o tripé ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com Santos A. R., (2023), foi evidenciada a necessidade de formação para os docentes que atuam no campo, tendo em vista que mais de 80% dos professores das áreas rurais no contexto pesquisado ainda não têm formação continuada sobre a Educação do Campo, e mais de 50% não atuam na área de formação (Gepemdecc, 2022). Foi tentando minimizar esses resultados negativos que surgiu o Programa de Extensão intitulado Formação de Educadores do Campo – Formacampo, desenvolvido junto à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Proex/Uesb), que toma como objeto a formação dos profissionais em atuação na educação básica que trabalham com alunos do campo na Bahia.

Discorre ainda que a discussão da formação de professores para o campo é um processo de “movimento pela Educação do campo”, onde é sabido que a educação do campo tem uma formação diferente do trabalho da cidade, e é permeado por outros saberes, pois produz uma cultura com valores diferentes. E ainda que as políticas de formação de professores tomem por base algumas leis que regulamentam a qualificação do exercício,

dentre elas temos a LDB nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 13.005/2014 (PNE); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Brasil, 2015; Brasil, 2019); Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo (Santos, A. R, 2023).

Em algumas das escolas participantes houve encontros presenciais para estudos e acompanhamento da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP); documento este que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. De acordo Vasconcellos, o Projeto Político Pedagógico (2000)

pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade, que envolve também, a construção coletiva do conhecimento. O Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica, nos leva a entender que a primeira é mais abrangente, pois contempla desde as dimensões mais específicas da escola (comunitárias e administrativas, além da Pedagógica), até das mais gerais (políticas, culturais, econômicas entre outras). (Vasconcellos, 2000, p. 160).

O Formacampo alcançou gestores e professores que atuam em 1.305 escolas da Bahia. A formação realizada teve um quantitativo de 120 horas distribuídas em 40% de forma síncrona por meio do canal da TV Undime, e 60% de forma assíncrona mediante a realização de atividades práticas e de estudos para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo este instrumento o produto final da formação (Santos, 2023).

Diante das deliberações sobre a formação docente, temos também os projetos de educação profissional, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o desenvolvido na esfera do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). O Decreto Presidencial nº 7.352/ 2010, que versa sobre as políticas de Educação do Campo e a Educação na Reforma Agrária.

Conforme Arruda e Azevedo (2023, p. 2),

Os movimentos sociais do campo vêm protagonizando uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapõe ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira, a instituição do PRONERA no ano de 1998 e a publicação do Decreto nº 7.352/2010 são reflexo dessa luta.

O PRONERA tem origem nas lutas dos movimentos sociais do campo e visa atender às demandas educacionais dos trabalhadores camponeses. Enquanto o PRONACAMPO é uma

política pública estabelecida e gradual, implementada pelo governo brasileiro que busca atender tanto às demandas do trabalhador camponês, quanto às demandas do agronegócio; sendo dessa forma, o Programa é contraditório, uma vez que tem por finalidade atender projetos distintos de desenvolvimento (Arruda e Azevedo, 2023).

O PRONERA desenvolve ações de Educação Profissional em consonância com as demandas das comunidades camponesas, sobretudo as reconhecidas pelo INCRA, oferecendo cursos diretamente vinculados às demandas sociais, econômicas e culturais de cada região, bem como as diversas possibilidades de atuação profissional necessárias ao desenvolvimento camponês. De acordo com Santos (C. A. p. 633, 634),

Esse modo de desenvolver as ações, comum e exigido na elaboração dos projetos do Pronera, produziu, no âmbito da própria normativa do programa, expressa no seu Manual de Operações, o que se denomina “Princípios orientadores das práticas” (Brasil, 2011). São eles: o princípio do diálogo, que diz respeito a uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento; o princípio da práxis, como um processo educativo que tenha por base o movimento ação–reflexão–ação e a perspectiva de transformação da realidade, uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos em ações sociais concretas, ajudando na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora; e o princípio da transdisciplinaridade, assegurando que os processos educativos contribuam para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, de forma que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades.

O PRONACAMPO fomenta ações de Educação Profissional na esfera do PRONATEC Campo. Esse tem como objetivo a qualificação profissional integrada às políticas de desenvolvimento rural através da oferta de cursos em conformidade com os arranjos produtivos rurais de cada região (Arruda, 2023). Ele foi criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, tendo como propósito oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas no campo. Apresenta um conjunto de ações articuladas, formação de professores, infraestrutura e produção de material didático específico. Uma dessas ações é a formação superior em licenciatura em educação do campo, conforme Santos (R. B. dos; Silva, M. A. 2016).

Diante das legislações e programas oferecidos, a formação de professores com propostas interessantes, respaldamos agora a questão do professor, digo, sobre aqueles que muitas vezes sentem-se impossibilitados de dar continuidade à sua formação; embora seja um direito que a constituição lhes oferece, muitas vezes são impedidos pelo acúmulo de trabalho,

pelos mecanismos de desvalorização do magistério ou, até mesmo, por negligência do próprio sistema educacional que não oferece esta formação continuada ao professor. Para Nunes (2012, p. 13),

a formação de professores tem sido tomada não só como um objeto de investigação e estudo privilegiado no meio acadêmico e científico, mas, também, como um amplo campo de elaboração de propostas, programas e legislações que o regulamentam, normalmente, associados à expectativa de melhorar a qualidade da educação pela via da formação docente.

Desse modo, é importante destacar que as legislações e regulamentações, envolvendo a formação docente do campo, ainda estão longe de ampará-la conforme prescrito na lei constitucional, pois ainda temos muitos professores despreparados (sem formação para atuarem nas Escolas do/no Campo). De acordo com Caldart, “é imprescindível que a formação para educadores do campo, tenha uma pedagogia reconhecida e intencional ‘aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social ...’” (Caldart, 2002, p. 36).

De acordo com Tardif (2010, p. 240), é preciso “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento e reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”, independentemente do lugar em que ela ocorra.

Nesse sentido, a formação profissional vai além de estudos e práticas; é importante que o professor, convicto de suas obrigações, tenha a certeza de suas competências para formar pessoas, investindo no seu processo formativo e autoformativo.

Na formação docente para a Educação do/no Campo é necessário que se valorize as especificidades e contemple uma educação de qualidade e eficiente, que vai além de um simples ensinar, mas seja comprometida com a prática pedagógica, escola, família e comunidade, um educador do campo, realizando um trabalho de forma prazerosa, com objetivos de

- Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.
- Contribuir na reflexão política pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem a formação do sujeito do campo (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 12).

Entretanto, é preciso que o educador saiba trabalhar valores, culturas e a identidade local e que os educandos se sintam valorizados e realizados através dos conhecimentos que são transmitidos pelos educadores, valorizando seu espaço e proporcionando segurança na colaboração e cooperação, em busca da construção de um ser social crítico e capaz para um mundo contemporâneo.

Perrenoud (2000, p. 12) lembra que somente atitudes e práticas democráticas e renovadoras, nas quais o professor pode “relembrar caminhos conhecidos e trilhar alguns outros”, representam um horizonte diferente dos conhecimentos e práticas já consolidados. Nesse sentido, é preciso que sejam realizadas ações compatíveis com os desafios, permitindo um processo de “transição das práticas seletivas e conservadoras até práticas inovadoras” (Radaelli, 2016, p. 51).

4.4.2 Projeto Político Pedagógico e as práticas pedagógicas do/no Campo

O PPP é um dos princípios fundamentais para um ensino de qualidade, uma vez que envolve a concepção política e pedagógica da instituição e de toda a comunidade escolar, compreendida como organização do trabalho pedagógico da escola e de todos os envolvidos.

Na Escola do/no Campo, a participação da comunidade escolar e da gestão na elaboração do PPP são de fundamental importância, pois sua elaboração direciona os objetivos da escola em relação aos alunos, identificando suas necessidades, potencialidades e falhas. Em linhas gerais, são estabelecidos os objetivos que a escola tem e precisa conquistar, que competências ela deve desenvolver nos alunos e como pretende fazer isso. Entretanto, é sabido que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento teórico e prático, o qual possibilita e direciona a escola para o seu fazer pedagógico. É através do PPP da instituição que cada escola profere a maneira como os conteúdos serão ensinados, levando em consideração a realidade social, cultural e econômica do local onde está inserida. Lembrando que o Projeto Político Pedagógico é um documento flexível aos ajustes e sua elaboração recorrente para que objetivos e metas sejam reavaliados periodicamente e que os resultados propiciem melhoria da atuação da escola.

O Projeto Político Pedagógico da Escola, em suas revisões, propõe caminhos viáveis às nossas *práxis*, identidade, cultura e valores. É possível adicionar também as escutas da comunidade e ações que dialogam com o projeto de vida dos sujeitos do campo, contribuindo para um olhar direcionado às vivências e possibilidades.

[...] e, com o propósito de construir um projeto que atenda aos anseios de todos, este documento foi elaborado com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Endossando uma proposta pedagógica baseada nos fundamentos da legislação vigente, que dispõe sobre a Educação Básica, especificamente na Educação no e do Campo, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e transversalmente na Educação Especial. Além disso, considera-se a proposta de uma educação inclusiva, do campo, que contempla as ações que estão vinculadas a todos os programas, conteúdos, metodologias e avaliações a serem desenvolvidas no período de 5 anos, de forma interdisciplinar, modificados e reavaliados quando necessário, uma vez que os mesmos apresentam uma base de reflexão a partir das ações desenvolvidas (PPP, Escola Colônia Agrícola, 2022/2023, p. 4).

Assim sendo, é perceptível que o Projeto Político Pedagógico foi elaborado e reconstruído com toda a comunidade escolar, de forma coletiva e colaborativa com gestores, funcionários, pais e professores. Como não se trata de um documento definitivo, são necessárias atualizações a partir das reflexões contínuas voltadas à realidade escolar, de forma crítica e diretiva que busque a idealização de educação do campo com práticas desenvolvidas na escola na perspectiva de êxito e sucesso. Para que isso ocorra de forma efetiva, a Escola Municipal de Ceraíma em seu PPP pontua que

[...] as ações do projeto seriam avaliadas ao final de cada unidade letiva, para ajustes e ou construção de novas ações, assim como os objetivos e metas ao final de cada ano letivo. A avaliação das bases teóricas epistemológicas terá um momento para releitura e reflexão durante a jornada pedagógica, no início de cada ano letivo, bem como o diagnóstico e para proposição de novos objetivos e metas. (PPP, p. 54).

Para Veiga (1995, p. 11, 12), “a escola é um lugar de concepção, realização e avaliação e que precisa tomar suas próprias decisões pedagógicas com base em seus alunos”. Proporcionando um ambiente acolhedor e com práticas educativas que contemplem o ensino aprendizagem, vivências e experiências, dando condições para que todos na escola possam realizar seu trabalho de forma coletiva, em prol do crescimento intelectual e social dos alunos do/no campo.

É também pelo PPP que cada escola articula e propaga a maneira como os conteúdos serão ensinados, levando em consideração a realidade social, cultural e econômica do local onde está inserida. Esse projeto deve servir para atender às especificidades de cada escola, colaborando para um desenvolvimento eficiente e eficaz.

Para Gadotti,

todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, “d. s”, p. 3).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples plano, ideias, propostas e argumentos; requer participação, conhecimento, estratégia, caminho, vivência e ação. É preciso conhecer e colocá-lo em prática, uma vez que o PPP possibilita a identificação do que está bom, daquilo que precisa melhorar, das vantagens e desvantagens de determinada escolha, tornando-as visíveis e possíveis para um ensino que busca uma gestão democrática, eficiente e social.

É preciso considerar, também, que uma gestão democrática na escola se faz imprescindível para que toda a comunidade participe e dialogue entre si, sentindo-se envolvida e responsável pela elaboração e organização do Projeto Político Pedagógico, corroborando a formação de sua própria identidade como uma Escola do/no Campo.

O PPP precisa envolver gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, pois só assim a instituição poderá realizar um trabalho que contemple a realidade do aluno e da comunidade. Através do PPP se conhece o que é preciso para melhorar, o que não está bom e o que deve ser feito para um ensino de qualidade e eficiente. O Projeto Político Pedagógico indica a direção a seguir e o que pode ser feito.

Temos também a dimensão pedagógica que está na

excelência de seu fazer pedagógico que é o momento de intervenção, o direcionamento da ação de preparar o aluno para construir seu próprio conhecimento, para aprender. Mas essa ação ela não é isoladamente do professor, ela envolve toda a escola e numa ação conjunta de planejar, de definir o seu currículo, evidenciar objetivos, definir metas, traçar estratégias (PPP, p. 22).

Entretanto, nas diversas dimensões que o PPP apresenta, seja a pedagógica, comunitária, administrativa, é importante estar sempre articulando as ideias, reunindo coletivamente para saber o que deu certo, o que precisa melhorar em suas dimensões, pois possuem um conjunto de normas, valores, sentimentos e ideais.

4.4.3 Desafios do exercício docente do/no Campo

Diante dos direitos conquistados e adquiridos, vê-se a necessidade de realizar um trabalho diferenciado, valorizando e aperfeiçoando as práticas pedagógicas da Educação

do/no Campo. A considerar que ainda somos colocados à disposição de um Projeto Político Pedagógico, forjado no interior de um processo de luta e conquista.

Para Santana (2017, p. 167),

A docência exercida nesse escopo coloca imensos desafios, que vão desde o deslocamento dos nossos hábitos de ensino até a abertura para acolher o outro com as insuficiências, do ponto de vista da escolarização, que trazem para a sala de aula, fruto dos descasos históricos de uma educação negada ou, quando oferecida, inadequada para a formação humana, ao ser reduzida à instrução e treinamento.

A prática pedagógica é um dos pontos primordiais na elaboração de propostas e metas pedagógicas educativas viáveis a um processo significativo de ensino e aprendizagem; mas, para que isso aconteça, o mediador precisa ser elo de confiança, flexibilidade e conhecedor do seu ambiente e do campo em que atua “sua escola e seus alunos”, construindo e fazendo parte de um processo de ensino e aprendizagem.

Veiga (1989) discute dois pontos cruciais da prática pedagógica e didática, acrítica e repetitiva que o professor não se reconhece na atividade pedagógica e se coloca à margem da atividade que executa, com normas e relações operantes. E a prática pedagógica reflexiva que a sua principal característica é o não rompimento da unidade entre teoria e prática.

Temos como exemplo de uma prática acrítica e repetitiva o professor que chega à sala de aula e fica perdido, não sabe como fazer para chamar a atenção do aluno, já que aquilo que leva para a aula não é significativo e/ou prazeroso, não aguça a curiosidade e o conhecimento do educando e suas aulas sempre são rotineiras e monótonas.

Numa prática reflexiva temos o professor pesquisador, que busca um conhecimento, instiga o aluno a expor o seu conhecimento prévio e, a partir daí, procura realizar um trabalho significativo e prazeroso, reflexivo e suscitador de criticidade entre teoria e prática, com o envolvimento de todos.

Diante dos pressupostos, é necessário um ponto de vista conciso e direcionado pelo professor mediador em didática e metodologias aplicadas, pois a prática pedagógica tem um caráter criador, com ponto de partida e de chegada, considerando prática social que define e orienta em sua ação.

Os desafios da prática do educador do/no campo revestem a necessidade de uma prática docente reflexiva entre a teoria e prática, com a finalidade de ação versus reflexão, pois,

ignorando o universo vivido pelo educando, se propõe apenas a realizar uma transferência de saberes dos educadores ou do material didático para os alunos. Se o saber, o conhecimento, tarefa fundamental da educação escolar,

é importante, ele só o é na medida em que promove no educando a capacidade de estabelecer relações com a realidade vivida (Rodrigues, 1985, p. 18).

Cabe ao professor intervir, articular sua prática de forma interativa, de modo a possibilitar auxílios, troca de experiências, levantamentos de hipóteses e conseqüentemente estudos de dados. Ademais, é preciso criar possibilidades de ações educativas fundamentadas em um ambiente coletivo e de saberes diversos para que suas aulas não sejam mero acúmulo de informação e exatidão; tornando os alunos desmotivados e inquietantes. Esses são os verdadeiros desafios do educador do/no campo

Os desafios da prática do educador do/no campo revestem a necessidade de uma prática docente reflexiva entre a teoria e prática, com a finalidade de ação *versus* reflexão, pois, “ignorando o universo vivido pelo educando, se propõe apenas a realizar uma transferência de saberes” (Rodrigues, 1985, p. 18) a considerar que o conhecimento é tarefa fundamental para o aprimoramento da educação e realidade vivenciada.

Na Escola do/no Campo, os alunos são do campo e fazem uso da terra, para plantio, colheita e abrigo; exploram positivamente e a conhecem muito bem. Mas, muitas vezes, esse aluno precisa falar dessa terra, expressar os seus valores, culturas e saberes. E não há lugar melhor que a própria escola para expressar seus conhecimentos e saberes de forma coletiva e colaborativa. Mediar é intervir e ter atitudes, refletir sobre as ações realizadas, indagar, promover a interação, colaboração e o diálogo. É estar sempre atento ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem na construção da aprendizagem individual e coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS DA PESQUISA

Educação do Campo, luta memorável. Que faça valer pelos direitos adquiridos, busca apetejada e esperada, pelos camponeses.

Enedina Cristina, 25 de nov. 2024

A partir da reflexão sobre a Educação do/no Campo, que surge no bojo do Movimento dos Sem Terra (MST), além dos movimentos sociais, dos Movimentos de Mulheres Camponesas e organizações sindicais, a luta pela terra como bem “material” e pelo conhecimento como bem “imaterial” se faz presente como bandeira de luta no espaço da comunidade camponesa. A busca por uma educação que torne possível compreender que a escola do campo está em movimento e, sem esse movimento, não há ambiente educativo nem escola do campo.

A educação rural é uma modalidade de ensino com características próprias, obtidas após embates intensos. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro/96, ainda há obstáculos para uma educação que atenda às peculiaridades da vida rural e de cada região. Porém, apontamos aqui medidas legais no sentido de contemplar as especificidades para a educação do/no campo: a Resolução CNE/CEN n° 1, de 3 de abril de 2002, que dá as diretrizes operacionais da Educação do Campo, o Parecer n° 1/2006, que reconhece os dias letivos de alternância, a Resolução CNE/CEB n° 2/2008 e o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõem sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa PRONERA.

A pesquisa discute e analisa a atuação docente na escola do/no campo, considerando que os professores estejam aptos e comprometidos com a educação do campo para o campo, tendo um olhar diferenciado, que compreenda as suas necessidades e, ao mesmo tempo, possa colocar em prática propostas que visam uma melhor educação para as crianças do campo, tendo em vista a importância da identidade cultural, valores, ambiente e a realidade do povo camponês. Apesar das dificuldades observadas, as propostas educativas na Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma - Guanambi-BA fazem ressurgir as práticas pedagógicas de escola do/no campo.

A luta pela Educação do/no Campo tem como objetivo um trabalho coletivo com projetos locais que associem a luta pela terra a um projeto popular de desenvolvimento na educação básica do campo que valorize a memória, a mística e a história dos moradores da

comunidade rural. A escola, em geral, é conservadora e resistente à ideia de movimento e luta. Dessa forma, quanto maior a consciência das pessoas do campo em relação aos seus direitos, mais elas se disporão a ocupar a escola e outros espaços de discussão coletiva, como sindicatos e associações.

A Educação do/no Campo, especialmente a educação infantil, não se limita a criar modelos ou programas predefinidos de ensino, ou a pedagogias, mas sim a enraizar os sujeitos do campo na sua realidade com uma escola que possa pensar e repensar as práticas educativas cotidianas na escola do/no campo, pois não se trata de uma educação diferenciada, mas sim de valorizar o espaço da comunidade campezina e buscar alternativas de vida no campo como um projeto de futuro.

Os professores entrevistados têm formação em Pedagogia e formação continuada em diversas áreas da educação infantil. De acordo com os relatos dos colaboradores deste estudo, a formação continuada na área específica de educação do/no campo apresenta deficiências, nos planejamentos institucionais realizados na escola ou no Centro de Treinamento Pedagógico de Guanambi (CETEP). No entanto, a apropriação dos conceitos que estão presentes na política de educação do/no campo pelos entrevistados está relacionada ao contexto geral, tendo em vista um currículo urbanocêntrico, o que diverge da prática voltada aos princípios de uma educação do/no campo vivida pelos professores e educandos.

A educação dos filhos e filhas dos trabalhadores rurais sempre foi deixada de lado, ficando à mercê de especulações estrangeiras e neoliberais. Ainda hoje é bastante comum o fechamento de escolas rurais pelos governantes, que não levam em conta os danos causados à comunidade rural com esse processo de desterritorialização e desenraizamento ao transportar as crianças do campo para a cidade.

Portanto, a Educação do/no Campo como processo formativo e de inclusão social dos educandos em uma sociedade plena e igualitária em defesa de direitos e conquistas, que todos nós almejamos, ultrapassa os limites da sala de aula para outros espaços alternativos de discussão e troca de experiências entre os coletivos comunitários, movimentos sociais e sindicais. Assim, a participação em defesa por escolas do/no campo se faz na atualidade cada vez mais necessária, levando em consideração que o campo está vivo e em movimento constante.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria da Guia Gomes; SANTOS, José Ozildo dos. **Educação no campo**: desafios e perspectivas. REBES - ISSN 2358-2391 - (Pombal - PB, Brasil), v. 5, n. 3, p. 59-65, jul-set., 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Tina/Downloads/4115-Texto%20do%20artigo-12879-13896-10-20160324.pdf> Acesso em 02 de set. 2024.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Singularidades nos cursos de formação inicial de educação do campo: narrativas de professores /estudantes e professores formadores. In TRINDADE, D.S; SODRÉ, M. D. B. (org.) **Educação do campo e formação contra hegemônica**: estruturas de relações/interações das práticas educativas e demandas educacionais. Curitiba: CVR, 2017.

ARRUDA, Eloísa Varela Cardoso; AZEVEDO, Márcio Adriano de. Pronera e pronacampo: projetos de educação profissional do campo em disputa (?) no Brasil. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 7, e 8075, 2022.

ARTES, Amélia; ROSEMBERG, Fúlvia. O rural e o urbano na oferta da educação para crianças de até 6 anos. In: **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>> Acesso em 18 de abril/2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; et al. Organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 21. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOGO, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. Reflexões sobre o percurso histórico da educação do campo na UNEB: desafios e perspectivas. In: TRINDADE, S; SODRÉ, M. D. B. (org.) **Educação do campo e formação contra-hegemônica**: Estruturas de relações/interações das práticas educativas e demandas educacionais. Curitiba: CVR, 2017, p. 123.

BRASIL. A Constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.) **Por uma educação do campo**. Campo – Políticas Públicas. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 19-32.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica/ ministério da educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 31 de outubro de 2023.

BRASIL. **Educação do campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGORTO, G.; Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Caderno didático sobre educação do campo**. Universidade Federal da Bahia. UFBA. Salvador/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB** – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em 15 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo** Nº 02 de 28 de abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 04 nov. 2013.

CAJAIBA, Jaqueline Braga Moraes; SANTOS, Arlete Ramos dos; BRITO, Valéria Souza Lima. **Formação docente do/no campo: protagonismo do programa formação de professores do campo (Formacampo)**. Educ. Form., Fortaleza, v. 7, e 8075, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8075>. Acesso em: 24 de nov. 2023.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-42.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Acesso em 01 de setembro de 2023.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco: Unicef: Incra, 2002. (Coleção Por uma Educação do campo; n. 4).

CALDART, R. S. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012. 788 p.

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>. Acesso em 31 de outubro de 2023.

CALDART, Roseli Salete, et.al. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília,DF, Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2002”. Por Uma educação do Campo, Coleção, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores do MST. Vozes, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da educação do campo. In: **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Mônica Castagna Molina, et.al. (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004”. Coleção, nº 5.

CALDART, Roseli Salete. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 23/08 de 2024.

CALDART. Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, Vozes, 1997, 180 p.

CALDART. Sobre educação do campo. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 4, n. 8, p. 125-135, Jan./Jun., 2007. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20EducaC3%A7%C3%A3o%20B%3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

CARSPECKEN, Phil Francis. **Pesquisa qualitativa crítica**: conceitos básicos. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011. Disponível em: Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 28 de março de 2025.

CODEVASF. Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVAF). **Projeto público de irrigação Ceraíma**. Disponível em: <https://www.codevasf.gov.br/linhas-de-negocios/irrigacao/projetos-publicos-de-irrigacao/elenco-de-projetos/em-producao/ceraima>. Acesso em: 16 de agosto de 2023.

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. Defesa de direitos. In: CALDART, Isabel Brasil Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, Lamparina Editora, 2007. Introdução, capítulos 1 e 5

COTRIM, Dário Teixeira. **O Distrito de Paz do Gentio e a história sucinta de sua decadência**. Seleção de textos, notas, estudos biográficos e históricos. A “Penna” Editora e gráfica Ltda. – Montes Claros – 1997. 148 p.

ESCOLA MUNICIPAL “COLÔNIA AGRÍCOLA DE CERAÍMA”. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Secretária Municipal de Educação. Guanambi - Bahia. 2022/2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Castagna. **O campo da educação do campo**. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: **Educação do campo**: campo - políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra; MDA, 2008.

FERNANDES, B, M; MOLINA, M, C. O campo da educação do campo. In: **Por uma educação do campo** – contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5).

FERNANDES, B.; CERIOLI, P, R, Salet. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. In CALDART, R. S., MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In. MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Educação & sociedade**. Ano XXIII, nº 79, agosto de 2002.

FORMACAMPO. **Grupo de Estudo e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade** (GPEMDECC). Disponível em: <http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=899>. Acesso em 04 agosto de 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. “s.d”. Disponível em: <<http://gadotti.org.br:8080/xmlui/handle/123456789/457>>. Acesso em 30 jul. 2018.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. Rio de Janeiro: Loyola, 2010.

GOULART, Maria Inês Mafra. Infância e conhecimento. **Revista Paideia 2008**. Governo do Estado da Bahia. Territórios de identidade. Disponível em: <http://www.conselhodecultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=35>. Acesso em 09 de agosto de 2023.

GRITTI, S. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003. Guanambi (BA). Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_20.pdf. Acesso em: nov. 2023.

GUANAMBI. Secretaria Municipal de Educação. **Dispõe sobre a nomeação de Comissão Especial para a Construção ou (Re) elaboração Participativa das Matrizes Curriculares e Diretrizes Municipais da Educação do Campo e Acompanhamento das Políticas de Educação nas Escolas do Campo no Município de Guanambi - Bahia**. Portaria nº 97 de 11 de julho de 2024.

GUANAMBI. Secretaria Municipal de Educação. **Encaminha as Diretrizes da Educação do Campo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi para apreciação e Parecer do Conselho Municipal de Educação**. Parecer CME nº 3, de 20 de julho de 2023.

IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/historico> Acesso em: 14 dez. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – Campus de Guanambi. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/historico/>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, NETTO, Mário Borges. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. Entrelaçando - **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, n. 3, p. 45-60, ano 2 (nov/2011).

KOLLING, Edgar Jorge; Cerioli, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Organizadores). **Educação do campo: identidade e políticas públicas /Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção Por uma Educação do campo, nº 4.**

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 1).

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <http://www.educarev revista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf> Acesso em 24 de julho de 2024.

LIMA, E.S. Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58092>. Acesso em 15/nov. 2023.

LIMA, Elmo de Souza. **Multiculturalismo, currículo e formação docente**: Construindo diálogos entre as diversidades no contexto das práticas educativas. *Linguagem, Educação e Sociedade*, v. único, p. 15-31, 2010.

LOPES, Jader Janer Moreira. “É coisa de criança”: Reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: Vasconcellos, Tânia (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

MAPA DE GUANAMBI-BAHIA. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=mapa+de+guanambi+oficial&oq=mapa+de+guanambi+oficial&aqs=chrome..69i57j33i160.629474634j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 07 agosto de 2023.

MARQUES, T. G.; PEREIRA, E. S.; SILVA, P. T. Políticas de educação do campo no território de identidade sertão produtivo na Bahia-Brasil: apontamentos de pesquisa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1267-1285, maio de 2021.

MEMORIAL DA EDUCAÇÃO DE GUANAMBI, PARTE I. Organizado por Elzir Ivo Fernandes Mendes, et al – Guanambi: Gráfica Papel Bom 2004. 245 p.

MENDOÇA, **Ensino agrícola e influência Norte Americana no Brasil (1945-1961)**. Artigo recebido em fevereiro de 2009 e aprovado para publicação em julho de 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna, FREITAS, Helena Célia de Abreu (Orgs). **Educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-187, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciaturas em educação do campo e o ensino de ciências naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar/Mônica Castagna Molina, org. – Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate; 23).

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI Leila Maria Prates; ASSUNÇÃO Emerson Tadeu Cotrim; NUNES, Claudio Pinto. Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2. p. 414-430, jul-dez, 2019.

NARCISO, Mara. **Ceraíma, um baú de memórias**. Disponível em: <https://onorte.net/opiniao/artigos/ceraima-um-bau-de-memorias-1.757514>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

NEVES, Miranilde Oliveira. A construção da identidade de professores do campo: um novo passo rumo à valorização da cultura camponesa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. ANO 46-2, 2012, 173-188.

OLIVEIRA, Célia Zeri de Oliveira; CAMPOS, Jailma Bulhões; OLIVEIRA, Marcia Andréa Almeida de. A análise do discurso: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, E-ISSN2316-3100, v. 31, n. 03, p. 41-67, set./dez., 2022. Acesso em 27/abril/2024

OLIVEIRA, Cesar José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In: **Educação do campo: campo-políticas públicas – educação**. Bernardo Mançano Fernandes (et. al). Brasília: Incra; MDA, 2008.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Isabel Brasil Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, A. U. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In: **Revista Terra Livre**, nº 22. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeito do campo. In: **Oferta e demanda de educação infantil no campo** / Maria Carmen Silveira Barbosa (et al.) organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012.

PEREIRA, Renilce. **Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma: história e significados para a comunidade**. Guanambi, 2018.

PETTY, M; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-64.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Capítulo da tese Conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945), apresentada à UFRJ em 1995.

PTDRS (Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão Produtivo). Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, Coordenação Estadual dos Territórios – CET, Conselho de Desenvolvimento do Território Sertão Produtivo – CODESP. BAHIA, 1ª Edição – Dezembro de 2010.

PINTO, J. B. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUANAMBI. Disponível em: https://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a_cidade?lk=texto/a_cidade. Acesso em: 14 dez. 2020.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia de infância: contribuições para o debate. (2002). **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

RADAELLI, Tania Maria. Competências e habilidades na prática pedagógica: necessidades e possibilidades. **Revista Conversatio**, Xaxin – Santa Catariina, v. 1, n.1, p. 45-59, jan/jun.2016. Disponível em: <http://celer.com.br/revistaconversatio/01/artigo2.pdf>. Acesso em: 27, set, 2018.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho, educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: **Dicionário da educação do campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Sônia. **Pronera: gestão e diversidade de sujeitos da Educação do Campo**. Marília: Lutas Anticapital, 2020. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8036-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-a-gestao-do-pronera-no-estado-de-mato-grosso-do-sul-1998-2001.pdf>> Acesso em 7 de agosto. 2022.

SANTOS, A. R. (2023). Formação de professores do campo em municípios da Bahia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 16(35). Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570274334010>.

SANTOS, A. R.; BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Apresentação do dossiê temático. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2818>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SANTOS, Adriana Ramos dos. As políticas de valorização docente uma realidade dos professores do campo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 229-242, jan./jun. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Tina/Downloads/661-Texto%20do%20Artigo-1685-2082-10-20160729%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Tina/Downloads/661-Texto%20do%20Artigo-1685-2082-10-20160729%20(3).pdf). Acesso em: 08, nov ,2023.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Formação de professores do campo em municípios da Bahia. **Rev.Tempos Espaços Educ**. 2023, v. 16, n. 35, e 18632.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Dicionário da educação do campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA Marizete Andrade. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica-RJ, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549/493>. Acesso em: 04/03/2024.

SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos; PASUCH, Jaqueline. A importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeito do campo. In: **Oferta e demanda de educação infantil no campo** / Maria Carmen Silveira Barbosa (et al.), organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Orgs. Manuel Jacinto Fernandes, Ana Beatriz Cerisara. ASA Editores S.A ASA. Fevereiro, 2004/ 1ª edição 2024., disponível em: < <https://biblioteca.acasatombada.com.br/items/show/1326>. > Acesso em 20 de maio de 2024.

SILVA, Priscila Teixeira da. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutans, Bahia, tessitura a se fazer**. Amargosa-BA, 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In: **Grupo de estudos em pesquisas e movimentos sociais, diversidade educação do campo e da cidade-UESB. Formacampo. Frente de trabalho. Educação Infantil do/no campo**. Documento auxiliar das orientações curriculares. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303. Acesso em: 12/11/2023.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Berzzon da. **Educação infantil do campo**. 1. Ed.- São Paulo; Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Educação Infantil/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).

SILVA, M. do S. O movimento da educação do campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p. 77-94, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/ar ticle/view/1412/1199>. Acesso em 23/11/2023

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. (Tese de Doutorado). Brasília: UNB, 2010. p. 197.

SOARES, Cecília Conceição; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. O uso da memória como metodologia de pesquisa em educação. In: **Referenciais teóricos de investigação em educação e ciências sociais**. Organizadores: João Amado, Nilma Margarida de Castro Crusóé – Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes; SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. Pesquisas com crianças: o brincar como atividade principal das crianças na educação infantil. In: **Crianças, infâncias e educação infantil do campo: diversidades e conexões Brasil e França**. VIEIRA, Emilia Peixoto (et al.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SOUZA, Elizeu Clemente de; CRUZ, Núbia da Silva. Pesquisa (auto) biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. In: **Referenciais teóricos de investigação em educação e ciências sociais**. Organizadores: João Amado, Nilma Margarida de castro Crusóé – Vitória da Conquista: Edições UESB,2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Diversidade e educação do campo: problematizando a Base Nacional Comum Curricular. In: **A educação do campo como processo de disputa no contexto do capital**. Arlete Ramos dos Santos (et. al.) (org.). 2023.

TARFID, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11, ed. Petrópolis. RJ; Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB CAMPUS XII - GUANAMBI. Edital nº 033/2017 referente ao aviso nº 058/2017, publicado no D.O.E. de 04/04/2017. Acesso em: 07 de agosto de 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956. **Planejamento**: projeto de ensino – aprendizagem e Projeto Político Pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e realização. 7ª edição, São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, Daniele Marques. Contribuições para pensar a unidade e as particularidades da educação infantil do campo. In: **Crianças, infâncias e educação infantil do campo**: diversidades e conexões Brasil e França. VIEIRA, Emilia Peixoto [et al]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Capítulos 1 e 2.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGED



Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br

Instituições das pesquisadoras: Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo (clicando no aceite disponibilizado ao final deste documento) e poderá baixar uma cópia do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo), por meio dos contatos que constam no final deste termo.

O (a) Sr (a) está sendo convidado (a) a participar do estudo intitulado *Atuação docente na Educação Infantil do Campo no Distrito de Ceraíma – Guanambi-BA*, com o objetivo principal de analisar a atuação docente na Educação Infantil do Campo no Distrito de Ceraíma – Guanambi-BA. É importante salientar que este é um subprojeto integrante do projeto guarda-chuva *A prática educativa como prática social*: Coordenadora: Prof.^a Nilma

Margarida de Castro Crusoé, Campus de Vitória da Conquista - Departamento de Filosofia e Ciências Humanas-DFCH. Resolução CONSEPE N° 030/2021.

Sua participação é voluntária, não remunerada e não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo. Este estudo consiste em responder a questionários *online*, por meio de *links* enviados previamente, e caso este procedimento gere algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo. Como benefícios, a presente pesquisa poderá contribuir para ampliar o conhecimento científico e instrumentalizar o planejamento para o campo pedagógico e metodológico, permitindo reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem; e professores que atuam ou desejam atuar em Escola do Campo. Ressalta-se que a sua participação é voluntária, e caso queira se retirar em qualquer etapa da pesquisa não haverá nenhum dano ou prejuízo, e para isso basta entrar em contato com o pesquisador responsável.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa (Resolução n° 466/2012) que regulamentam sobre a participação com seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. Os seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso de outras pessoas. O material com suas informações (questionários) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora Enedina Cristina Soares Azevedo Silva com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade da sua identidade.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:
Prof^a. Enedina Cristina Soares A. Silva
Cel.: (77) 981080329
E-mail: enedinazevedo@hotmail.com

ORIENTADORA:
Prof^a Dr^a Cecília Conceição M. Soares
Cel.: (71) 97351118
E-mail: ceciliasoares@yahoo.com

ANEXO B



Fonte: <https://www.infoescola.com/plantas/girassol/>

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferenças.

Disciplina: Prática de Pesquisa II

Orientadora: Prof. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares

Mestranda: Enedina Cristina Soares Azevedo Silva

TEMA DA PESQUISA: “ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO DISTRITO DE CERAÍMA –GUANAMBI-BA”.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: ESCOLA MUNICIPAL COLÔNIA AGRÍCOLA DE CERAÍMA

Data da aplicação: _____

BLOCO I: DADOS PESSOAIS

Entrevistado: _____

Sexo: _____ **Estado Civil:** _____

Local de trabalho: _____

Atuação: _____

BLOCO II: PERGUNTAS

1. Em qual Instituição se formou? Há quanto tempo?
2. Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação? Em qual instituição?
3. Qual a experiência curricular que você teve em sua graduação?
4. Das experiências que presenciou no campo curricular de sua formação, qual delas considera mais significativa no seu trabalho?
5. Desde quando atua como docente? Qual a série em que você atua?
6. Fale um pouco da sua prática pedagógica?
7. O que é Educação do Campo?
8. Como é a prática do professor da Educação do Campo? Como ele trabalha?
9. Qual (ais) o conteúdo(s) ele trabalha?
10. Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? Ou para atuarem na educação do campo? Quem são os responsáveis por tal formação?
11. Houve alguma assistência e/ou preocupação das Secretarias de Educação (Municipal, Estadual e Federal) com a formação continuada dos profissionais da escola quanto à Educação do Campo?
12. Na gestão de apoio, todos têm a mesma concepção que a escola trabalha educação do campo?
13. Qual é a relação da Secretária Municipal de Educação, no acompanhar dos trabalhos para uma Educação do Campo em sua escola?
14. Quanto os documentos orientadores, da Secretaria do Estado, da Secretaria do Município ajudam o Município na prática da educação do campo?