

**RELATÓRIO TÉCNICO:**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
EDUCADORES DO CAMPO: UMA  
JORNADA DE DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES**



**ARLETE RAMOS DOS SANTOS  
GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS  
QUEZIANE MARTINS DA CRUZ  
VALÉRIA SOUZA LIMA BRITO**

**Julho 2025**



**Grupo de Estudos e Pesquisas**

# **EM MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE**



**Relatório de pesquisa:**

## **AS ESCOLAS DO/NO CAMPO NA BAHIA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO**



# SOBRE



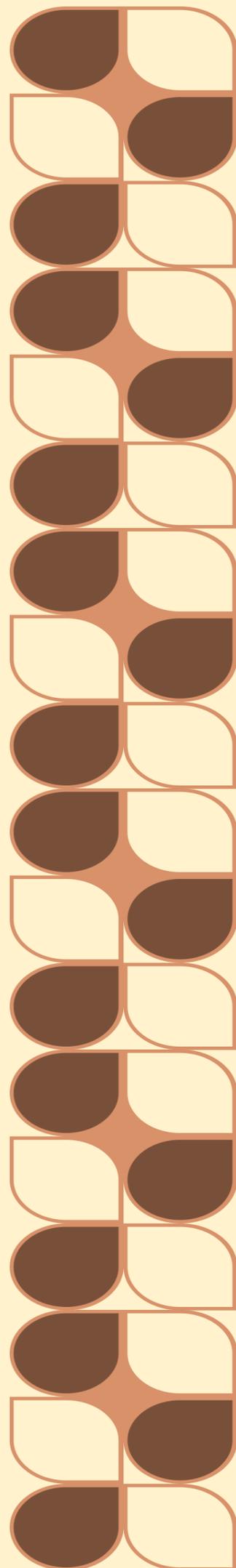
## O GEPEMDECC

Fundadora e coordenadora do Grupo

A Professora Dra. Arlete Ramos dos Santos é Professora Adjunta da UESB. Professora do PPGEEd da UESB e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual paulista (UNESP). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais; Diversidade Cultural e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDEC)/UESB. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas da Educação (CEPECH/DCIE/UESC).

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, 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, vinculado ao Departamento de Ciências da Educação – DCIE. Contudo, o GEPEMDECC iniciou suas atividades formativas no ano de 2014, no município de Iramaia, na regional da Chapada Diamantina-BA. Atualmente o GEPEMDECC está vinculado a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Desenvolve diversas atividades ancoradas no tripé do compromisso social das universidades públicas: O ensino, a pesquisa e a extensão. Desde sua criação em julho de 2012, o grupo vem realizando encontros de estudos, publicando trabalhos resultados das pesquisas realizadas, bem como desenvolvendo projetos de extensão na comunidade.

Nesse contexto, dentro das diversas atividades desenvolvidas pelo grupo, cabe destacar o projeto de extensão para formação continuada de professores, intitulado: Formação continuada de educadores e educadoras na perspectiva da Educação do Campo, FORMACAMPO que surgiu a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo, com registro na PROPP/UESC, nº 00220.1200.1145. Ao constatar as necessidades e anseios dos educadores e educadoras do campo no que diz respeito aos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que respeite as singularidades dos sujeitos camponeses, o grupo começou a desenvolver o projeto na Educação do Campo.



## **REALIZAÇÃO**

### **Nome do Projeto:**

**As escolas do/no campo na Bahia: políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico**

### **Nome da Publicação:**

**Relatório técnico: FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DO CAMPO: uma jornada de desafios e possibilidades**

### **Área do Conhecimento:**

**Educação**

### **Sub área do Conhecimento:**

**Educação: Formação de Professores**

### **Categoria:**

**Projeto de Pesquisa**

### **Universidade:**

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

### **Grupo de Pesquisa:**

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

### **Programa vinculado**

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

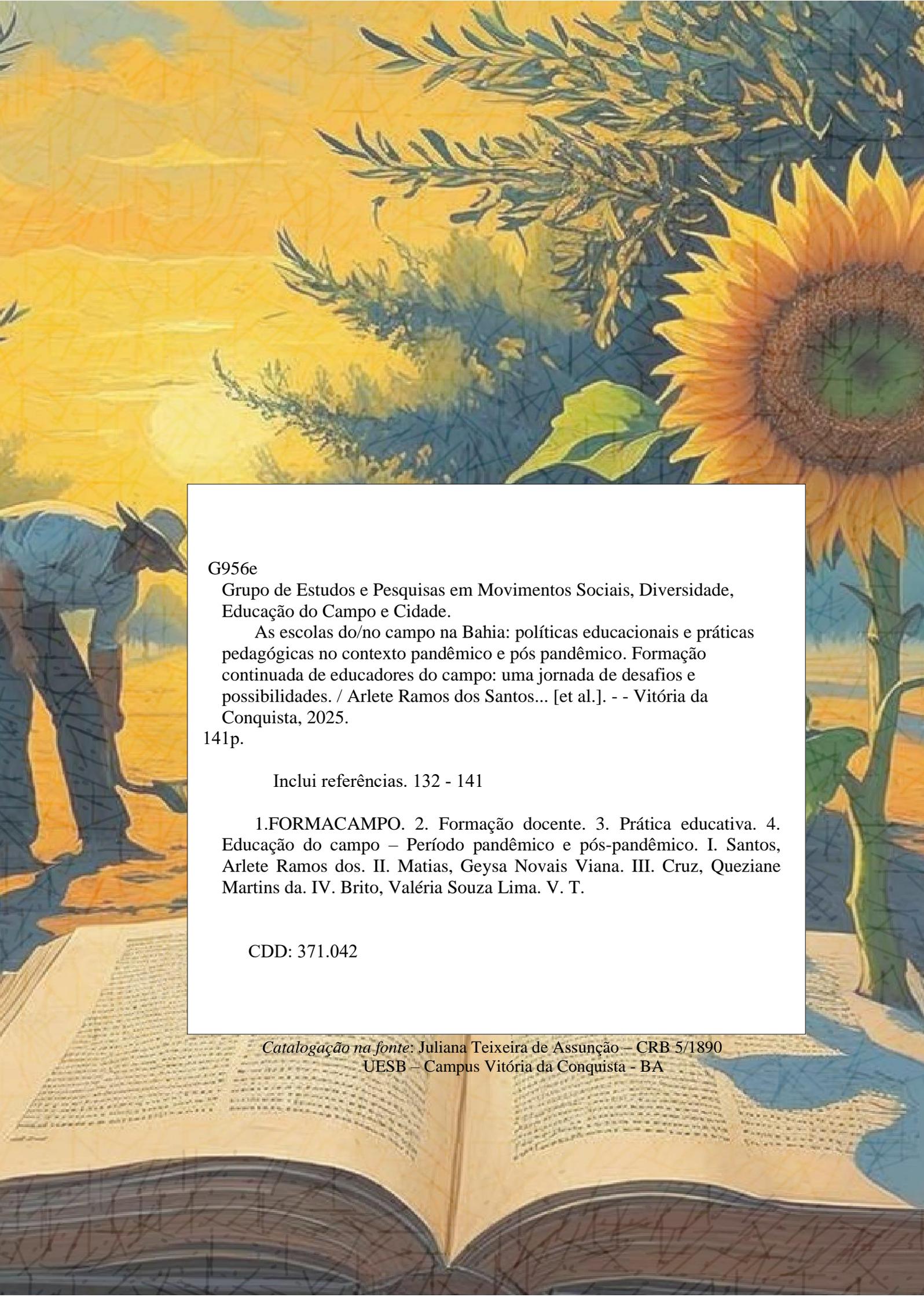
### **Coordenação:**

**Arlete Ramos dos Santos**

### **Edição e projeto gráfico**

**Geysa Novais Viana Matias**





G956e

Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade.

As escolas do/no campo na Bahia: políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós pandêmico. Formação continuada de educadores do campo: uma jornada de desafios e possibilidades. / Arlete Ramos dos Santos... [et al.]. - - Vitória da Conquista, 2025.

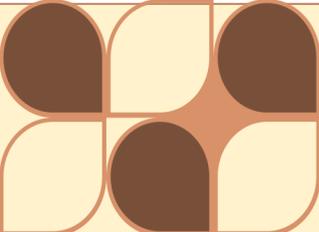
141p.

Inclui referências. 132 - 141

1.FORMACAMPO. 2. Formação docente. 3. Prática educativa. 4. Educação do campo – Período pandêmico e pós-pandêmico. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Matias, Geysa Novais Viana. III. Cruz, Queziane Martins da. IV. Brito, Valéria Souza Lima. V. T.

CDD: 371.042

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



## ORGANIZADORES DA OBRA

### **ARLETE RAMOD DOS SANTOS**

Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FaE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE/UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa FORMACAMPO. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (Redap), Bolsista Produtividade do CNPq.

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

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

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



### **GEYSA NOVAIS VIANA MATIA**

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Licenciada em Letras Modernas (FTC) e em História (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da RedePECC-MS. Coordenadora Territorial do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (FORMACAMPO)

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

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

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

### **QUEZIANE MARTINS DA CRUZ**

Doutoranda e Mestra em Educação pelo PPGE (UESB), Licenciada em Pedagogia (UNEB – *Campus XVII*), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GPEMDECC/UESB) / membro da Rede Latino Americana de Pesquisadores – REDE PECC, coordenadora Territorial do Programa (FORMACAMPO) e professora da Rede Municipal de Bom Jesus da Lapa-Bahia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0741159632652511>

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

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8061-9879>.



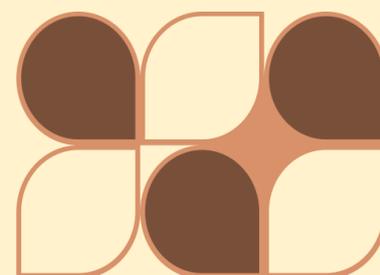
### **VALÉRIA SOUZA LIMA BRITO**

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Licenciada em Pedagogia pela (UESB); Secretária Territorial do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (FORMACAMPO); Professora formadora do Programa Escola da Terra na UFRB; Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc) da UESB/CNPq e da RedePECC-MS.

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

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

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



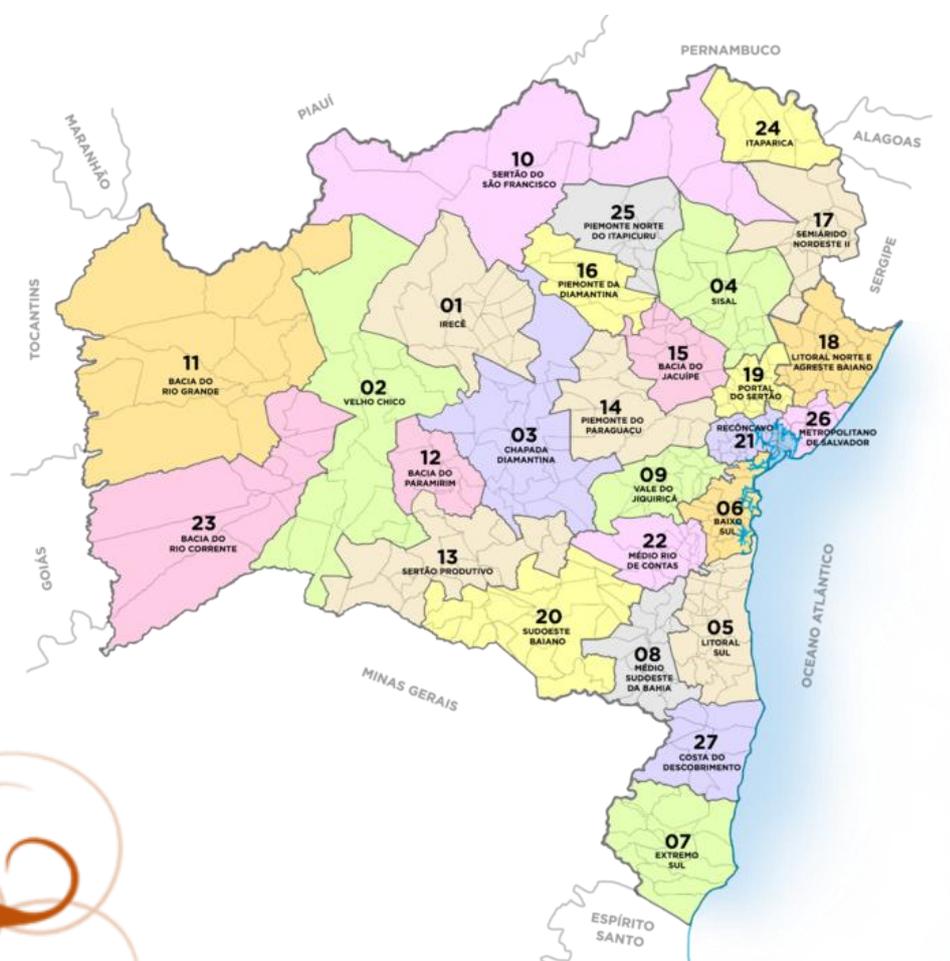
## **SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	<b>12</b>
<b>TRABALHO DOCENTE</b> .....	<b>20</b>
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>29</b>
<b>FAZER PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO</b> .....	<b>39</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	<b>43</b>
<b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b> .....	<b>51</b>
<b>GESTÃO ESCOLAR</b> .....	<b>56</b>
<b>EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL</b> .....	<b>61</b>
<b>PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	<b>66</b>
<b>CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	<b>71</b>
<b>INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS CAMPONESAS</b> .....	<b>75</b>
<b>EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	<b>86</b>
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO</b> .....	<b>91</b>
<b>EDUCAÇÃO QUILOMBOLA</b> .....	<b>98</b>
<b>AS TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS</b> .....	<b>108</b>
<b>AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	<b>116</b>
<b>CLASSES MULTISSERIADAS/ MULTIANO</b> .....	<b>123</b>
<b>PERÍODO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO</b> .....	<b>129</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>138</b>

## APRESENTAÇÃO

Este relatório foi produzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC), vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Organizado a partir dos dados oriundos da pesquisa intitulada: “AS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA BAHIA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO”, que está conectada com a Formação Continuada de Educadores e Educadoras na perspectiva da Educação do Campo (FORMACAMPO). Esta pesquisa alcançou sujeitos advindos de todos os Territórios de Identidade da Bahia (Figura 1), e foi dividida em três grandes grupos: educadores do campo; Conselhos Municipais de Educação (CME) e os Movimentos Sociais. Entretanto, esse relatório fará um recorte temático para os formulários dos educadores do campo.

**Figura 1:** Divisão Territorial da Bahia



**Fonte:** Secretaria de Cultura do Estado da Bahia – SECULTBA (2007)

Os dados analisados resultam da segunda fase da pesquisa desenvolvida em 2024 pelo GEPEMDECC, a serviço de compartilhar informações pertinentes Educação do Campo, como foco no estado da Bahia. Este relatório técnico tem como objetivo analisar os dados relacionados ao contexto educacional das escolas do campo possibilitando reflexões sobre a realidade pandêmica e pós-pandêmica, a partir das relações constituídas mediante experiências educacionais e sociais de integrantes de movimentos sociais. Para tanto, foram analisados 8.292 formulários de educadores advindos dos 27 Territórios de Identidade que compõem a Bahia, e de outros estados do Brasil, como está disposto no Quadro 1.

**Quadro 1:** Quantidade de formulários por Território de Identidade da Bahia e de outros estados.

	MUNICÍPIO	INSCRITOS
1	Bacia do Jacuípe	467
2	Bacia do Paramirim	159
3	Bacia do Rio Corrente	186
4	Bacia do Rio Grande	75
5	Baixo Sul	930
6	Chapada Diamantina	126
7	Costa do Descobrimento	123
8	Extremo Sul	355
9	Irecê	237
10	Itaparica	213
11	Litoral Norte e Agreste Baiano	288
12	Litoral Sul	468
13	Médio Rio de Contas	201
14	Médio Sudoeste da Bahia	27
15	Metropolitano de Salvador	105
16	Piemonte da Diamantina	98
17	Piemonte do Paraguaçu	504
18	Piemonte Norte do Itapicuru	249
19	Portal do Sertão	111
20	Recôncavo	148
21	Semiárido Nordeste II	313
22	Sertão do São Francisco	817
23	Sertão Produtivo	169
24	Sisal	581
25	Sudoeste Baiano	352
26	Vale do Jiquiriçá	446

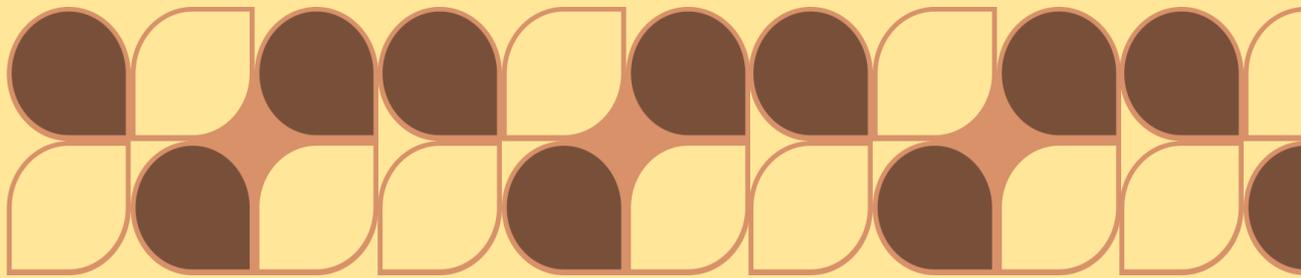
27	Velho Chico	491
	Outras Unidades Federais	53
<b>TOTAL</b>		<b>8.292</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

As análises realizadas possuem caráter descritivo, com aproximações com o método Materialismo Histórico Dialético. Para melhor contemplar as múltiplas determinações que constituem a Educação do Campo na Bahia, este relatório foi subdividido em dezenove tópicos: Perfil dos participantes da pesquisa; Formação profissional; Trabalho docente; Fazer pedagógico: planejamento; Base Nacional Comum Curricular; Projeto Político Pedagógico; Gestão escolar; Educação em Tempo Integral; Plano municipal de educação; Conselho municipal de educação; Infraestrutura das escolas camponesas; Merenda/alimentação escolar; Empreendedorismo na Educação do Campo; Educação Inclusiva nas escolas do campo; Comunidade Quilombola; As tecnologias nos processos educativos; Agroecologia na Educação do Campo; Classes Multisseriadas/ Multiano; e Período pandêmico e pós-pandêmico.

Os tópicos elencados contemplam vários aspectos da Educação do Campo, entretanto não chegam à totalidade dessa realidade educativa, cabendo aos membros dos movimentos sociais, estudantes, pesquisadores e educadores do campo irem para além dessas informações e com leituras críticas dessa realidade educativa das escolas do campo, na perspectiva de se alcançar a educação emancipadora, omnilateral e integral.





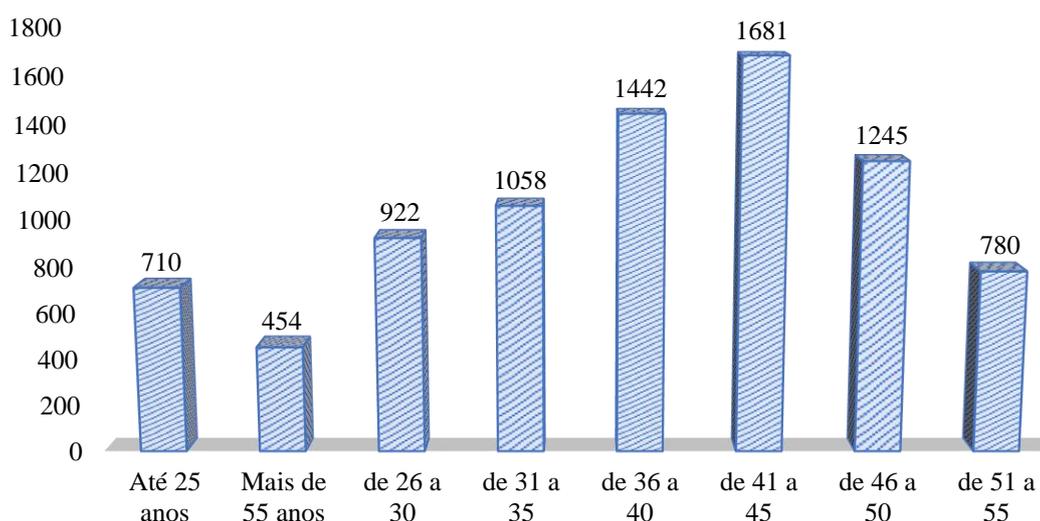
# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: PERFIL DOS PARTICIPANTES**



## PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para favorecer a apresentação e compreensão dos resultados, os dados dos 8.292 participantes da pesquisa serão expostos conjuntamente, quando possível de forma singular, a partir das categorias de análise da pesquisa. Sendo assim, trazemos na primeira etapa do estudo o perfil destes participantes. Com base nos registros do formulário a faixa etária dos professores (as) se concentram entre 41 a 45 anos de idade, conforme podemos observar no Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Idade declarada pelos participantes da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

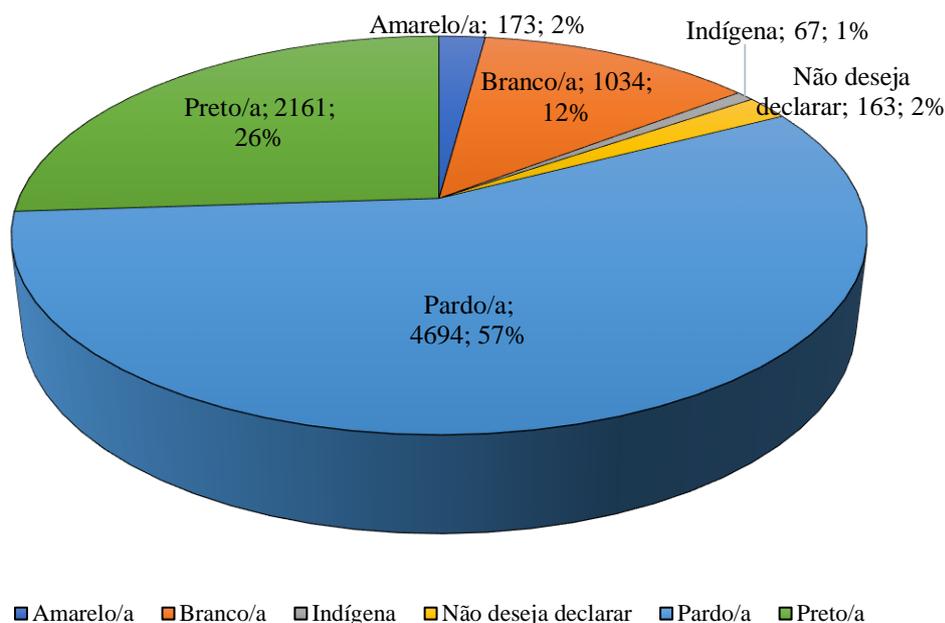
O Gráfico 1 expõe que a maioria dos(as) professores(as) que responderam ao questionário estão na faixa etária de 41 a 45 anos de idade, representando 1.681 da amostra; 1.442 dos(as) professores(as) têm entre 36 e 40 anos; 1.245 está na faixa de 46 a 50 anos; 1.058 têm entre 31 e 35 anos, 992 tem entre 26 e 30 anos; 780 têm de 51 a 55 anos de idade; até 25 anos de idade são 710 e mais de 55 anos são 454 dos(as) professores.

Desse modo, observamos que com relação a idade a maioria dos professores (as) têm entre 41 e 45 anos, então, a maior parte é composta por adultos entre a quarta e sexta década de vida, o que indica um envelhecimento dos profissionais docentes. Contudo, vale ressaltar a presença dos 454 docentes com mais de 55 anos e 710 com menos de 25 anos de idade. Contrariando a perspectiva de profissionais mais idosos e mais novos que não tem interesse pela atuação na educação, como também aqueles com mais de 55 anos por considerarem mais experientes para encerrar a trajetória profissional, o que pode refletir o perfil dos docentes na

educação, já que os docentes da Educação Básica são em sua maioria pessoas experientes, o que significa dizer que mesmo com a renovação e contratação, os docentes permanecem mais tempo na profissão (Souza, 2013). Cabe questionar que esse ‘tempo’ se relaciona o fato à reforma da previdência que teria dificultado a aposentadoria dos professores(as)? Ou a entrada dos jovens na profissão tem sido em menor proporção nos cursos de licenciatura, sugerindo os docentes mais tempo na profissão. Há precarização do trabalho docente?

Outro aspecto importante neste estudo, é a análise quanto ao atributo raça/cor, com as variações são significativas dos professores(as) que leva a reflexão sobre a diversidade brasileira.

**Gráfico 2:** Autodeclaração da cor

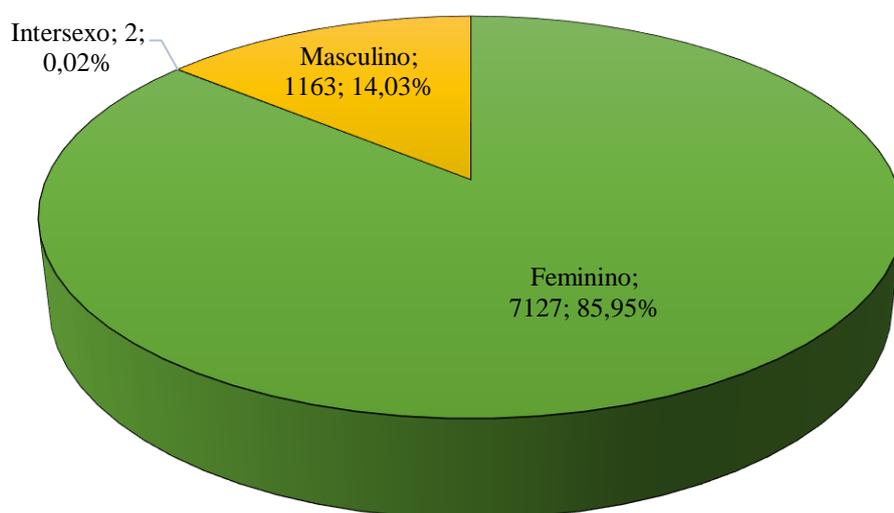


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Os resultados obtidos mostram que a maior parcela dos(as) professores(as) se autodeclara Pardo(a) com 57%; Pretos(as) 26%, Brancos(as) 12%, Amarelos(as) 2%, Indígenas 1% e 2% não quiseram declarar. A educação tem um papel relevante para o enfrentamento de preconceitos da identidade e, se tratando da cor, a maioria dos docentes se consideram pardos. Essa categoria pode ser entendida a partir do reflexo da ideologia do embranquecimento já que muitas pessoas não se reconhecem como brancas ou negras, e desse modo, Gomes (2019) destaca que ‘pardo’ é o estágio de transição entre negros, indígenas e brancos, movendo-se para a branquitude, porque historicamente, o ser negro é associado à escravidão, à pobreza e à criminalidade, e o ser indígena à selvageria, à incivilidade, e é por isso que o pardo tenta se embranquecer. Portanto, “a negação da identidade negra do pardo é uma estratégia de genocídio

da classe dominante, seu reverso significa resistência, já que esses corpos também estão expostos a vulnerabilidade de um sistema branco” (Gomes, 2019, p. 76). Portanto, a educação se torna um elemento importante para o enfrentamento de preconceitos na construção identitária na sociedade. E nesse universo plural o professor é um instrumento de valorização das identidades para a construção de um diálogo democrático, mas a noção de entender a sua identidade é um aspecto essencial para romper com os muros da negação identitária, porque o racismo no Brasil é estruturante e, os pardos compõem a maior parte dela, portanto, dificulta pensar dinâmicas de enfrentamentos, sendo que antes é necessário discutir a condição parda (Carvalho, 2018).

**Gráfico 3:** Autodeclaração de sexo biológico



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Ao analisar o sexo biológico dos professores(as) os dados demonstram que 85,95% são do sexo feminino; seguido de 14,03% masculino. Os dados demonstram que o perfil dos(as) profissionais que atuam nas escolas do campo deste estudo são mulheres. É válido ressaltar a predominância de mulheres na área da educação. Em 2023, o Ministério da Educação (MEC) publicou um artigo em que destacou que o Ensino Básico brasileiro é realizado por mulheres, na sua maioria. Do corpo docente, composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras.

Nesse sentido, segundo Gatti e Barretto (2009) destacam que a maioria dos(as) professores em regência de classe serem mulheres, esse perfil de predominância vai-se alterando à medida que progredem as etapas de ensino, ou seja, predominância marcadamente feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e nas etapas finais a

participação masculina, conforme aponta os dados em que quando se olha para a docência na Educação Superior, os homens estão na frente. Eles são 167.384 (52,98%) do total de 315.928 professores dessa etapa.

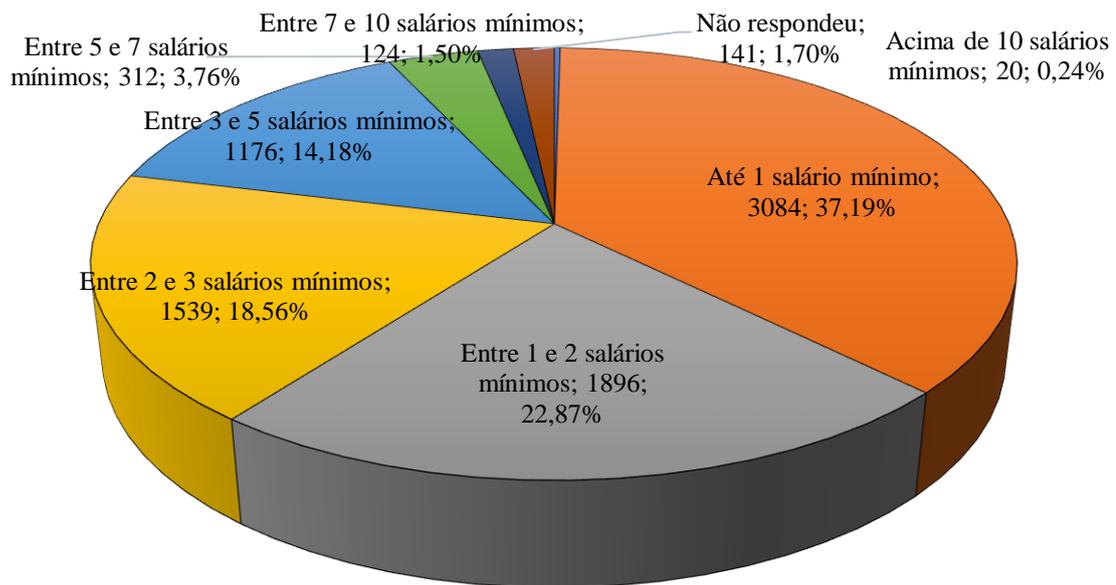
Para tanto, Nascimento e Nunes (2024, p. 125) compreendem que as relações de gênero,

[...] também estão presentes nos mais diferentes ambientes de trabalho e interferem de forma significativa nesses espaços, uma vez que apesar dos avanços e das conquistas feministas, as mulheres ainda enfrentam dificuldades como a divisão sexual do trabalho. Quando se analisa o trabalho docente a presença das diferenças em função do gênero fica ainda mais perceptíveis, visto que por vezes a docência é tida como profissão feminina, sobretudo na educação básica devido a características da profissão culturalmente atrelada às mulheres e assim considerando uma extensão da maternidade. Além disso, algumas atividades são mais propensas a levar ao adoecimento, entre elas as que necessitam de alto grau de responsabilidade, agilidade e cuidado. Dentre essas atividades estão as voltadas para a área de educação.

Nessa perspectiva, Nascimento e Nunes (2024) afirmam que o magistério é uma profissão feminina. Para ratificar tal pensamento, é possível notar nesta pesquisa a presença significativa e expressiva das mulheres na educação das escolas do campo na Bahia. É importante salientar que as características atribuídas ao gênero, transforma o que deveria ser um processo de emancipação feminina em um mecanismo que perpetua estereótipos e desvaloriza o trabalho docente (ibid., 2024). Logo, podemos observar a precarização das condições de trabalho e a falta de reconhecimento em relação as funções desempenhadas na educação, muitas vezes sendo vistas como uma extensão da maternidade e não como um trabalho, e assim as determinações de desigualdade solidificam um processo de precarização do trabalho docente, que por sua vez está interligado à feminização dessa função.

Para discutir a melhoria da qualidade da educação, precisamos trazer à tona questões que envolvem o trabalho e a remuneração dos(as) professores (as). Nesta pesquisa, apresentamos um aspecto importante que diz respeito a renda familiar desses profissionais, a qual pode influenciar e trazer impactos para o exercício da docência e, conseqüentemente para o avanço da educação. No que se refere à renda familiar, os(as) professores (as) deste estudo indicam:

**Gráfico 4: Renda familiar**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Ao responderem sobre a renda familiar, o maior percentual, 37,19%, apontou para até 1 salário-mínimo; Entre 1 e 2 salários-mínimos 22,87% dos respondentes; 18,56% têm entre 2 e 3 salários por família; 14,18% disseram ter entre 3 e 5 salários-mínimos; 3,76% entre 5 e 7 salários; 1,70% não respondeu; 1,50% entre 7 e 10 salários-mínimos, acima de 10 salários contou 0,24%.

Nota-se que a remuneração do(a) professor(a) é baixa e insuficiente, dada as condições de sobrevivência nos tempos atuais, o que impacta na qualidade do ensino, já que essa qualidade está atrelada as condições adequadas oferecidas a esses profissionais, isso não é consenso, é uma necessidade que deve ser garantida, pois quando o salário é um aspecto que não há atenção, podemos perceber o quadro precarizado e a intensificação no trabalho desses educadores.

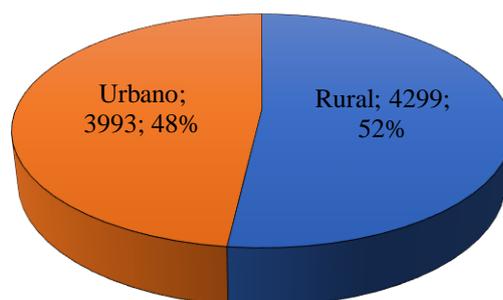
No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. [...] A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo (Sampaio *et al.*, 2002, p. 108).

Considerando que os salários dos profissionais da educação refletem uma desvalorização e precarização de suas condições de trabalho. Lüdke e Boing (2004, p. 1168) destacam que: “Com relação ao salário, é sempre chocante a comparação da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde os salários não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e regiões do país, como acontece aqui”. Desta maneira, chegamos à conclusão de que,

ao comparar os salários dos(as) professores (as) com outras carreiras, notamos desvantagem tanto na remuneração quanto nas condições de trabalho, o que vai refletir na renda familiar e nas questões de sobrevivência, portanto, aumentar os recursos é pensar na melhoria da qualidade da educação, o que implica também melhores salários e políticas de financiamento da educação.

O panorama sobre as características dos sujeitos da pesquisa apresenta o local onde os educadores residem (urbano ou rural), conforme podemos observar no Gráfico 5:

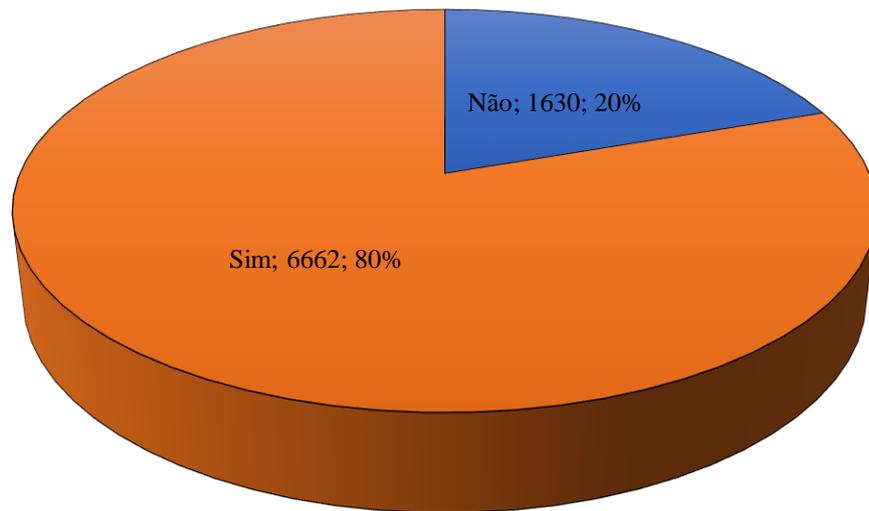
**Gráfico 5:** Local onde os educadores residem



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

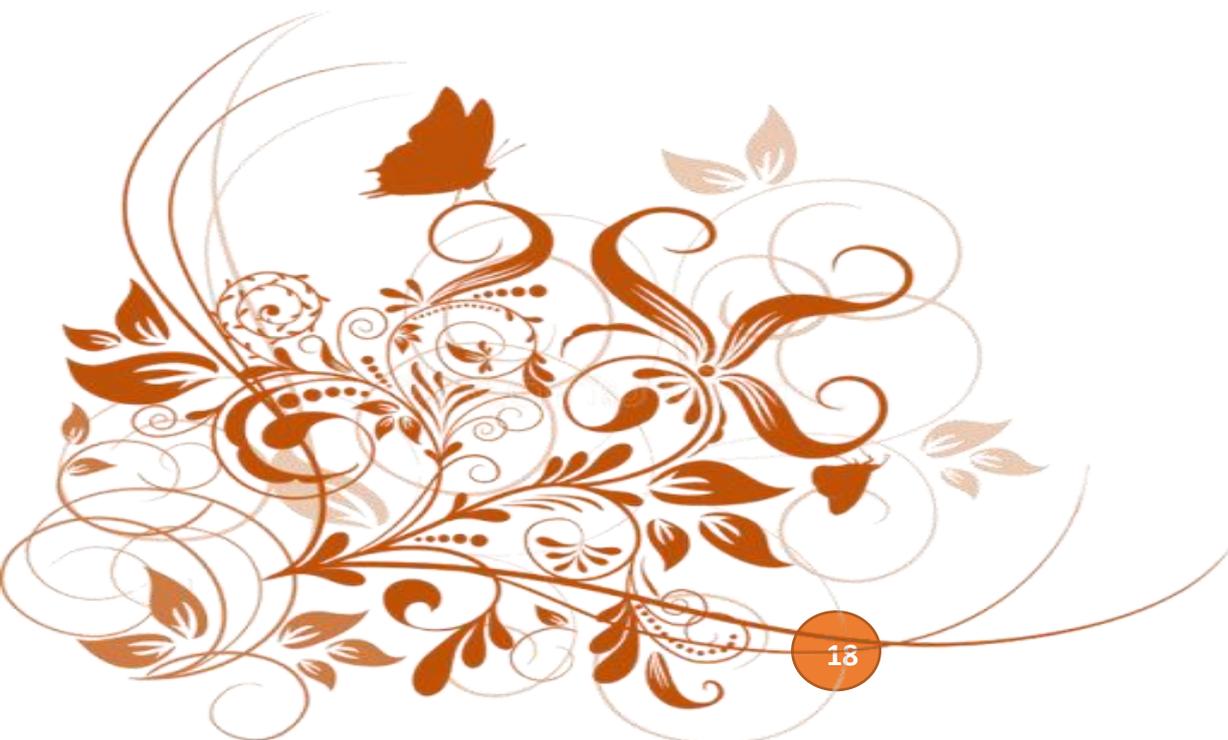
Enquanto que o Gráfico 6, mostra a distribuição dos(as) professores (as) que residem no mesmo município em que trabalha por etapas de ensino. O que configura como um importante dado para o processo de ensino dos estudantes do campo, bem como a comunidade daquele contexto. Pois conhecer a comunidade camponesa a qual ministrará aulas, é imprescindível ao fazer pedagógico que valoriza, respeita e trabalha com os conhecimentos produzidos socialmente, e o deslocamento dos educadores pode ser mais um fator para atrasos e/ou suspensão das aulas em determinados períodos do ano letivo, partindo da premissa que o acesso a escolas localizadas em áreas rurais, normalmente ocorre por estradas não pavimentadas, fazendo com que os períodos chuvosos dificultem o acesso a esses espaços.

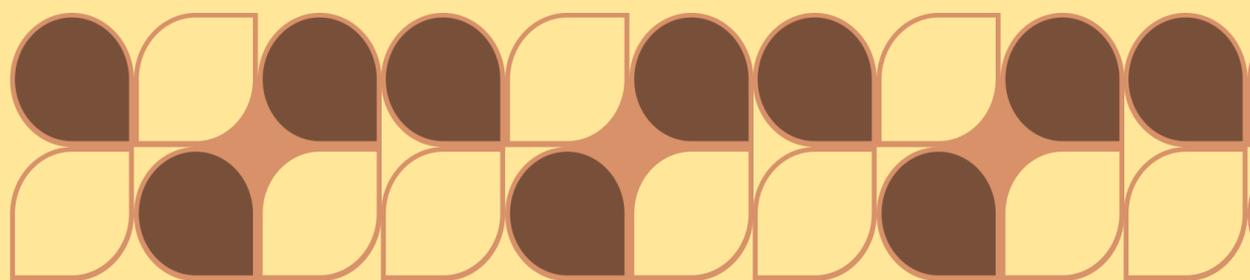
**Gráfico 6:** Reside no mesmo município em que trabalha



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Observa-se que em relação ao local de moradia, 52% dos(as) professores(as), vivem em área rural, enquanto 48% em área urbana. Além disso, 80% dos educadores apontaram que residem no mesmo município que trabalha e, 20% disseram que ‘não’. Isso pode refletir na compreensão dos aspectos que influenciam o trabalho pedagógico, uma vez que os professores que residem e atuam em escolas rurais desempenham um papel crucial no avanço da educação camponesa. Sua presença e envolvimento direto com a realidade local fortalece o vínculo e conecta a escola e comunidade, possibilitando que esses educadores compreendam melhor as necessidades e desafios enfrentados pelos estudantes, ajustando e construindo um currículo que promova um aprendizado mais significativo.





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL**



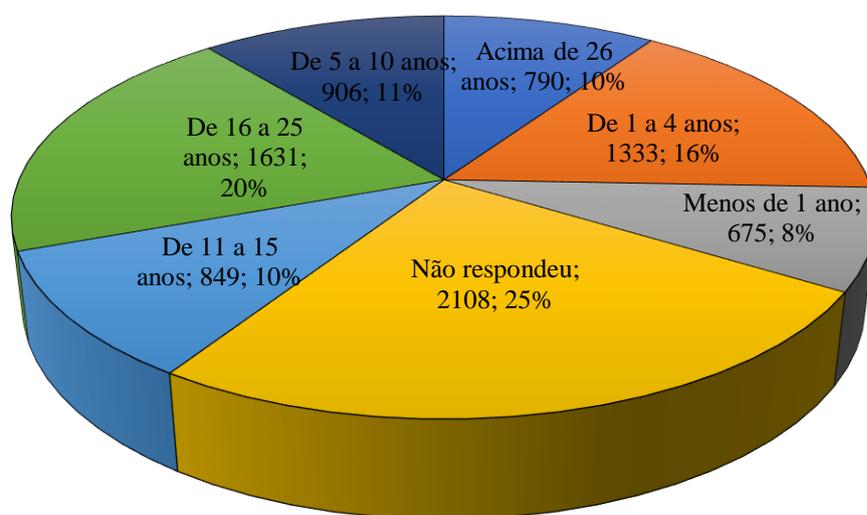
## **TRABALHO DOCENTE**

Quando se fala em trabalho docente, os professores são, em geral os primeiros a serem lembrados quando se utiliza o termo. São considerados como os principais agentes do processo educativo nas políticas educacionais, tendo de responsabilizarem pelo rendimento dos alunos, da escola e do sistema educacional como um todo. Além disso, diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os docentes frequentemente se veem obrigados a atender as demandas para as quais não estão preparados (Oliveira, 2010). Desse modo, esse modelo de formação formatada reflete uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber prático, em detrimento da práxis seja pela ênfase no desempenho, tornando simplista e fragilizado o processo de formação dos professores (Silva; Curado, 2018).

Cada vez mais, têm sido maiores as pressões para uma mudança no perfil de formação do docente, o que pode ser percebido tanto pelas exigências legais estabelecidas quanto por propostas de redesenho da carreira docente, no entanto o que ocorre na prática é outra realidade.

Nesta pesquisa, as respostas sobre o tempo de serviço, 20% dos(as) professores(as) têm entre 16 e 25 anos de serviço; 16% de 1 a 4 anos; 11% de 5 a 10 anos; 10% de 11 a 15 anos, 10% acima de 26 anos; 8% têm menos de um ano no magistério e 25% não responderam à questão.

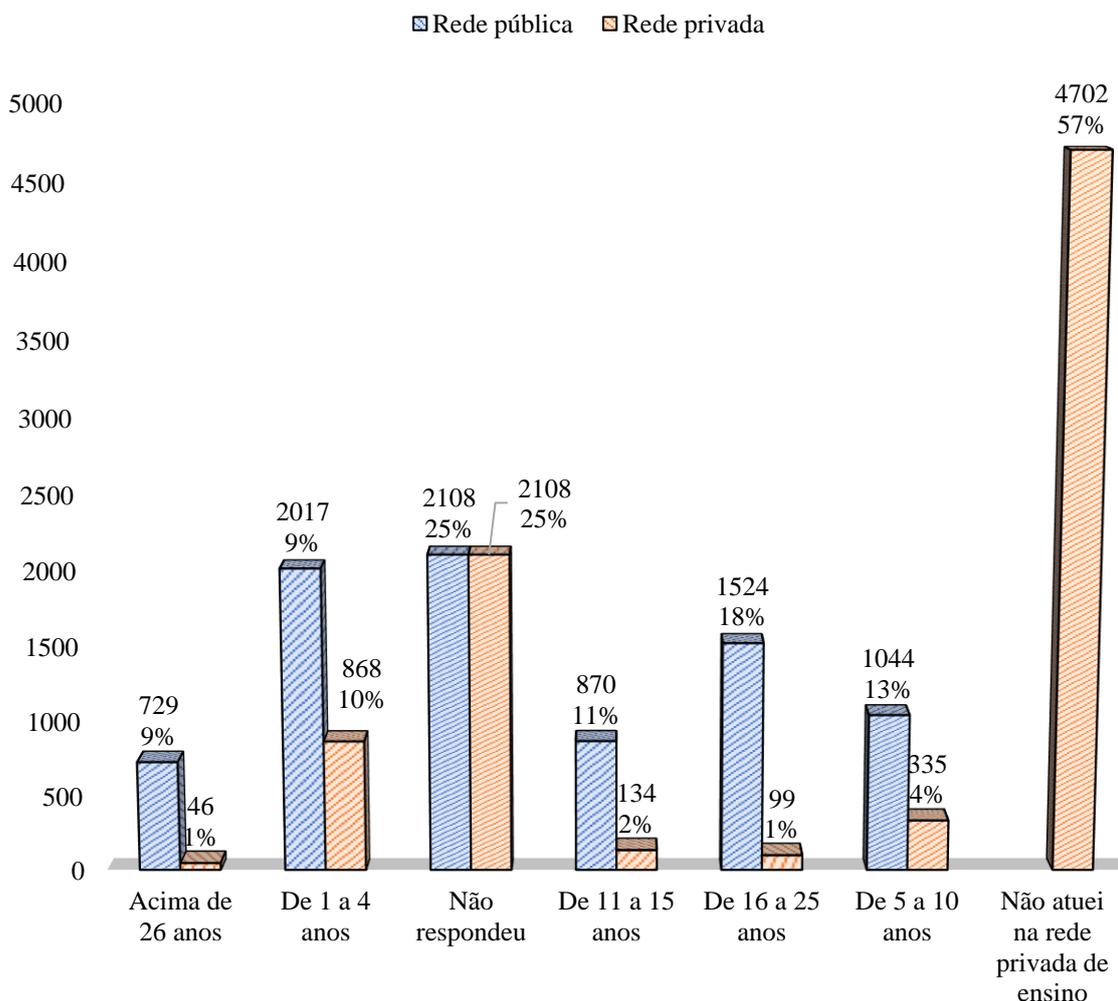
**Gráfico 7:** Tempo de serviço no magistério



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

O tempo de serviço no magistério reflete uma trajetória profissional marcada por dedicação e pela aquisição de experiências significativas na educação. Entretanto, a longevidade na carreira não deve ser considerada um indicativo de excelência docente. Em alguns contextos, a permanência por um longo período pode resultar na acomodação profissional, além da resistência a novas abordagens pedagógicas. Essa realidade ressalta a relevância de políticas que incluam a formação continuada para os professores de maneira mais efetiva dando condições para que esses profissionais possam realizar essas formações.

**Gráfico 8:** Tempo de atuação no magistério por rede.



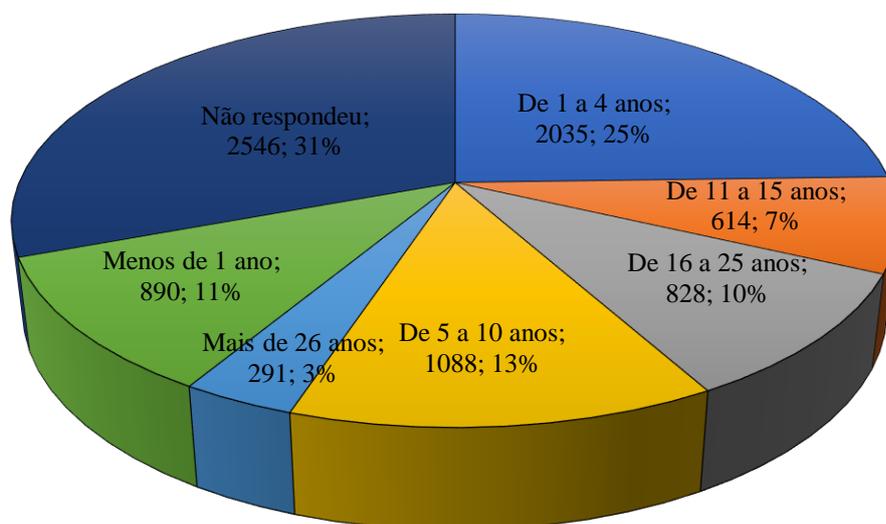
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Do tempo de trabalho na rede pública, 9% dos(as) professores(as) têm de 1 a 4 anos; 18% têm entre 16 e 25 anos; 13% têm entre 5 e 10 anos; 11% têm entre 11 e 15 anos; 9% têm acima de 26 anos e 25% não responderam. Do tempo de trabalho em rede privada, 10% dos(as) professores(as) atuam/atuaram de 1 a 4 anos; 4% responderam que atuam/atuaram de 5 a 10

anos; 2% de 11 a 15 anos; 1% de 16 a 25 anos; 1% acima de 26 anos; 25% não responderam e, a maioria, 57% nunca atuou na rede privada de ensino.

Outro aspecto importante que podemos observar neste estudo é o tempo de serviço na escola onde os educadores trabalham. Conforme demonstramos no Gráfico 9 abaixo:

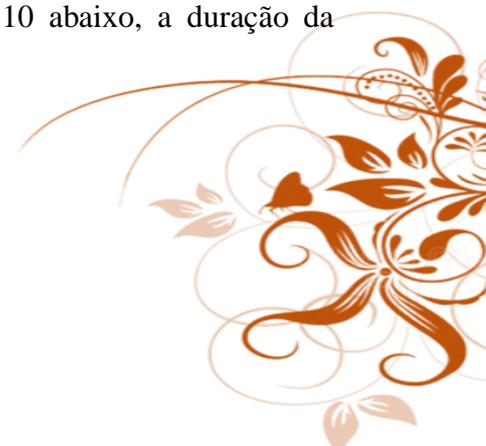
**Gráfico 9:** Tempo de serviço na escola onde trabalha:



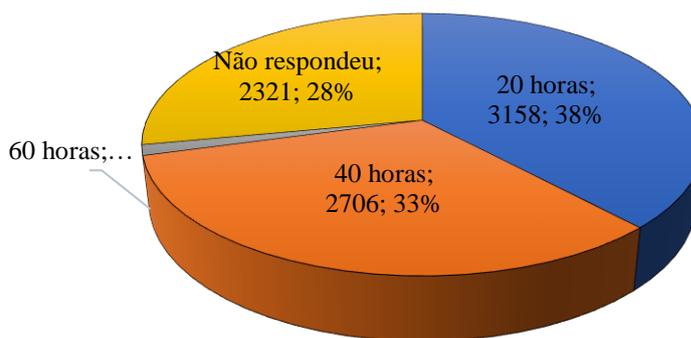
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Assim, o tempo de serviço de cada um corresponde à temporalidade em que o educador desempenha suas atividades na escola. Esse tempo é um indicador para a progressão do profissional em sua carreira, além disso, outro aspecto importante a refletir é a experiência acumulada ao longo dos anos. Sobre isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei n.º 9.394/96 discorre no artigo 67 sobre a formação do magistério. Que determina aos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação por meio de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim; piso salarial profissional; a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho, bem como o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho.

Continuando nesta perspectiva, demonstramos no gráfico 10 abaixo, a duração da jornada de trabalho desses professores.



**Gráfico 10:** Carga horária semanal como educador



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

O Gráfico 10 demonstra que a carga horária da maioria dos educadores deste estudo é de 38%; já 33% possuem tem a jornada de trabalho de 40 horas; além disso, 1% possui 60 horas e 28% optaram em não responder.

Assim, a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está intimamente ligada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, já que o tempo destinado as atividades fora da sala de aula impactam tanto na qualidade das aulas quanto no desempenho do professor/a.

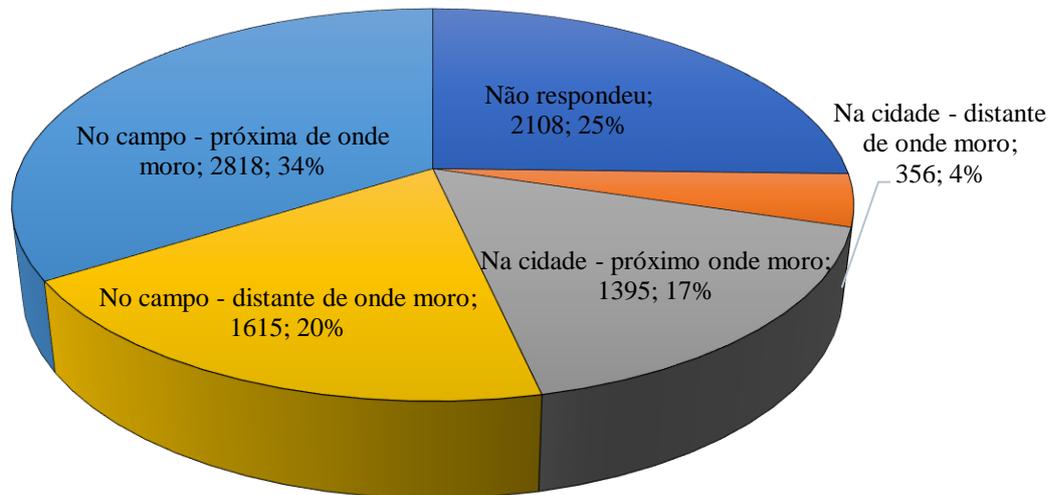
O trabalho do professor vai muito além do que simplesmente ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma formação inicial sólida, é necessário qualificar-se permanentemente. A carga horária de trabalho docente abrange o planejamento de aulas, a correção de atividades, o atendimento a responsáveis/pais e alunos, a participação em reuniões pedagógicas e formações continuadas. Silva, Cardoso e Nunes (2020, p. 213) ressaltam que as políticas de formação são elementos importantes do trabalho docente,

[...] como carreira, remuneração, as formas de contratação, carga horária laboral, tempo para estudos e planejamentos, características das turmas, condições físicas e materiais do trabalho que acabam reverberando na precariedade do trabalho desse profissional e a sua exclusão nos processos decisórios condizentes ao seu trabalho.

Para garantir uma qualidade no ensino, o docente precisa ir além para se qualificar e não permitir que seu trabalho seja "invisível", quando muitas vezes não é adequadamente remunerado, o que pode resultar em sobrecarga e afetar diretamente no ensino e a saúde dos educadores. Nesse contexto, é urgente repensar a carga horária do professor/a de forma que leve em conta a sua humanidade, assegurando um tempo apropriado para que sua atuação possa ser crítica, reflexiva e emancipadora.

Sobre a localização da escola onde atuam os professores, o Gráfico 11 mostra que para 34% dos professores/as a escola é no campo e próximo de onde moram; 20% disseram que é no campo, mas fica distante de onde moram; 17% são na cidade e próximo de onde moram; 4% na cidade e distante de onde moram, já 25% optaram em não responder.

**Gráfico 11:** Localização da escola que trabalha

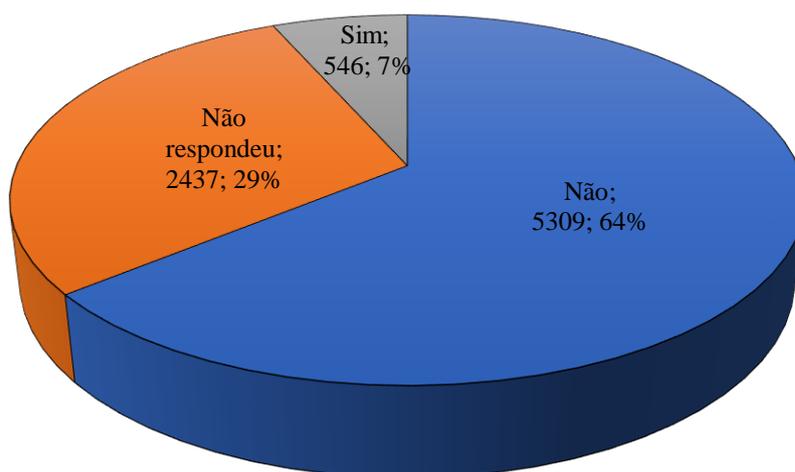


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Nota-se que professores/as desta pesquisa estão mais presentes nas regiões rurais do que nas áreas urbanas. Isso pode indicar que os educadores conhecem a realidade em que trabalham, uma vez que moram próximo a escola que lecionam, ou seja, compreendem o lugar/meio, identifica, reconhece, valoriza, cria raízes naquele lugar (Brito, 2024). Mas, outro aspecto também que precisamos observar é que 1.615 (20%) desses profissionais se deslocam para dar aulas nessas escolas, possivelmente por fatores como a longa distância, aumentam ainda mais a jornada de trabalho, tornando sua atuação cansativa e por vezes gerando frustração na profissão.

Silva (2022) vai dizer que a contradição é destruidora, mas também criadora de possibilidades por meio da luta dos contrários na busca de sua superação. Neste sentido, os(as) profissionais foram indagados(as) sobre ter outro trabalho além da educação, responderam que:

**Gráfico 12:** Tem outro trabalho além da educação



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

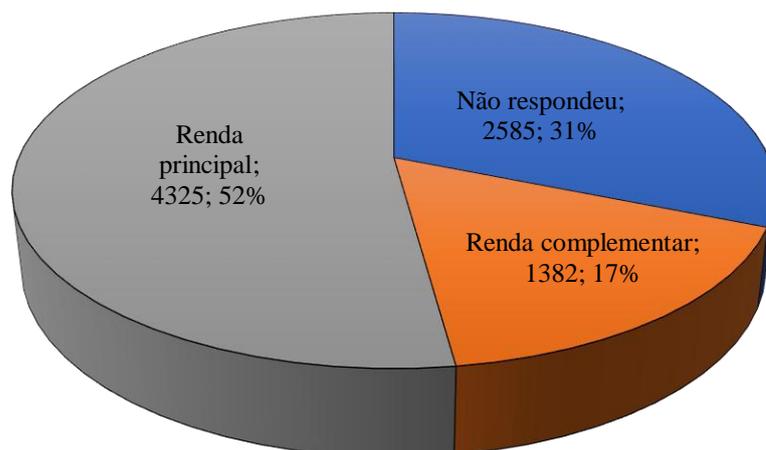
Dada as condições em contextos de precarização da carreira docente, ter outro trabalho pode ser uma realidade comum, que forçam muitos profissionais a buscarem outros meios de complementar a renda para subsistência, porque o cenário atual demonstra que o trabalho docente sofre precarização perante várias perspectivas, como os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, as exigências burocráticas, o descrédito da profissão, resultando em adoecimento físico, mental e psicológico (Nunes; Cardoso; Sousa, 2020).

O que mais impressiona é o contínuo acirramento das duplas ou triplas jornadas que compromete o trabalho e a saúde docente. Do mesmo modo que o tecido social, à docência é desgastada ante as insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos, a insatisfação com relação às políticas públicas para a educação, a questão salarial, as condições de trabalho precárias, classes superlotadas evidencia a crise na valorização docente (Manfré, 2014). Contrário a essa discussão, os participantes [deste estudo](#), em sua maioria, isto é, 64% não tem outro trabalho além da educação; 7% disseram que sim; e 29% escolheram não responder.

Para complementar e ampliar essa discussão, outro fator significativo a ser observado e questionado aos participantes da pesquisa, foi sobre a importância da sua renda no orçamento de sua família, sendo assim, responderam.



**Gráfico 13:** Importância da sua renda no orçamento de sua família

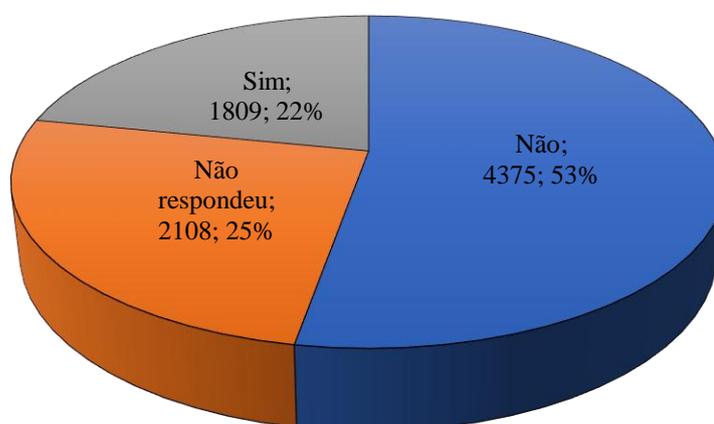


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Os resultados mostram que 52% dos(as) professores(as) assumem a sua renda no orçamento de sua família é a principal fonte de subsistência; 17% têm como renda complementar e 31% não respondeu. Essa pesquisa mostrou que o professor/a, mesmo quando não é o principal provedor do sustento da família, tem significativa participação na renda familiar.

Nesses moldes, a discussão acerca da valorização docente é bastante complexa e abrangente, envolvendo múltiplas dimensões. Nesse sentido, os educadores foram questionados se mudariam de profissão se houvesse a possibilidade, afirmaram que:

**Gráfico 14:** Mudaria de profissão se houvesse a possibilidade

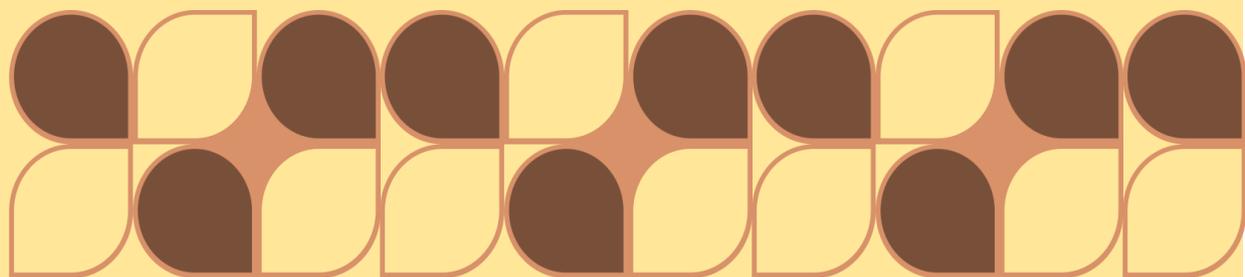


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, no que diz respeito a precarização docente, os(as) professores(as) apontaram neste estudo que se houvesse possibilidade não

mudaria de profissão, sendo 53% desses(as) profissionais; 22% afirmaram que mudariam e 25% optaram em não responder. Essa permanência dá a possibilidade de se questionar por qual motivo não mudariam diante da precarização, porque aquele “famoso clichê de que a docência é um dom é ultrapassada, pois não se nasce sendo professor” (Sousa *et al.*, 2020, p. 16). Não podemos romantizar as políticas de descaso com o profissional da educação que permanecem por longos períodos na profissão mesmo sem reconhecimento, negligenciados historicamente. No cerne do contexto da educação, a docência exige muitas habilidades e conhecimentos que devem ser adquiridos com formação continuada.





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: FAZER PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO**



## **FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Quando consideramos as novas exigências no escopo da educação, a formação continuada dos(as) professores(as) é um aspecto muito importante a ser discutido. E, no que se refere a formação profissional de professores do campo, embora prevista nas diretrizes educacionais é marcada por fragilidades. Além de ter uma abordagem urbanocêntrica, ignora as especificidades camponesas, desconsidera as nuances do contexto local e limita a formação a meros cursos técnicos baseados em conteúdo prontos.

Nesse sentido, Gatti (2010, p. 1375) entende que para a formação de professores,

[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

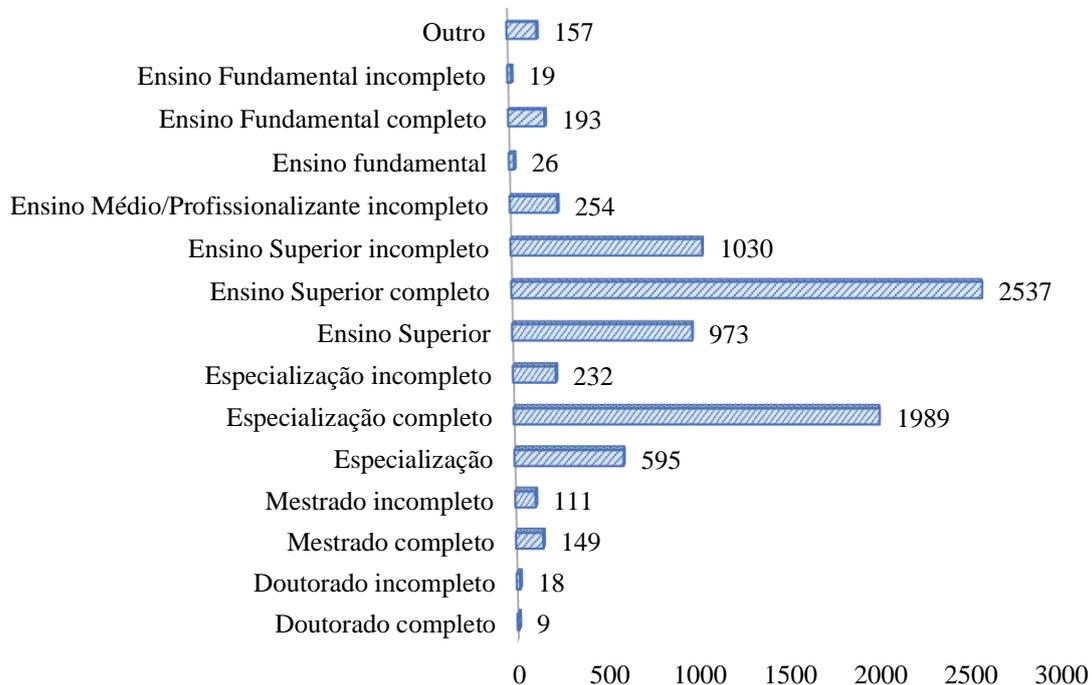
Além das emendas, as iniciativas de formação continuada sofrem com descontinuidade. Por isso, muitas vezes o resultado é um processo formativo fragmentado que pouco contribui para o fortalecimento da identidade camponesa e na consolidação de práticas pedagógicas que dialoguem com o projeto de sociedade no campo. Tensionar esses processos formativos significa reconhecer a necessidades de buscar uma formação numa perspectiva emancipatória que parte dos princípios da Educação do Campo.

De acordo Silva e Santos (2022) a formação continuada de professores do campo é considerada fulcral para a construção da identidade de ser professor e para a construção de uma proposta de educação voltada para o desenvolvimento camponês. Nessa perspectiva, uma política de formação continuada deve ter clara e explícita a crítica epistemológica para que se diminua a distância entre o que se propõe e o que se realiza efetivamente [...] (Silva; Curado. 2018). Sob essa perspectiva, a escolarização dos educadores do campo é uma realidade que ainda carece de políticas de continuidade que proporcionem formações que reduzam as diferenças entre a teoria das realidades no campo.

Desse modo, o Gráfico 15 apresenta os(as) professores(as) computados segundo seu nível de escolaridade. A formação em nível superior é a mais frequente (2.537), e mostra tendência crescente para a especialização como segundo nível de formação mais comum

(1.989). Importante destacar que os percentuais de professores com formação no nível fundamental incompleto são quase desprezíveis, e, percentuais que vêm se reduzindo ao longo do tempo.

**Gráfico 15:** Nível de escolaridade dos educadores do campo



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

O Gráfico 15, apresenta também os dados gerais de formação em nível superior incompleto (1.030 professores) e nível médio (254) para fins de comparação. Os dados mostram a tendência de redução de professores com escolaridade em nível médio ao longo do tempo e em todas as etapas de educação, tendência que se observa também para a formação em nível mestrado (149) e doutorado (9). O processo de escolarização do nível superior é o mais frequente em todas as etapas de ensino, percentuais que vêm crescendo ao longo dos anos em conformidade com a LDBEN (nº 9.394/1996) em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Essa tendência se estabelece para que os educadores possam atuar na Educação Básica, sendo necessário a exigência mínima de qualificação em nível superior. Os dados coletados

confirmam o fato de que as redes de ensino vêm, gradualmente, se adaptando às exigências estabelecidas pela legislação (LDBEN, nº 9.393/1996), além de confirmarem também que professores de nível médio estão se formando em nível superior. Contudo, não podemos deixar de destacar que a escolarização dos(as) professores(as) da Educação Básica revela contradições profundas nas condições reais oferecidas a esses profissionais nas instituições públicas, sobretudo nas universidades públicas que concentram grande parte da formação inicial. Conforme podemos observar abaixo no Gráfico 16.

**Gráfico 16:** Instituição da sua formação inicial



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

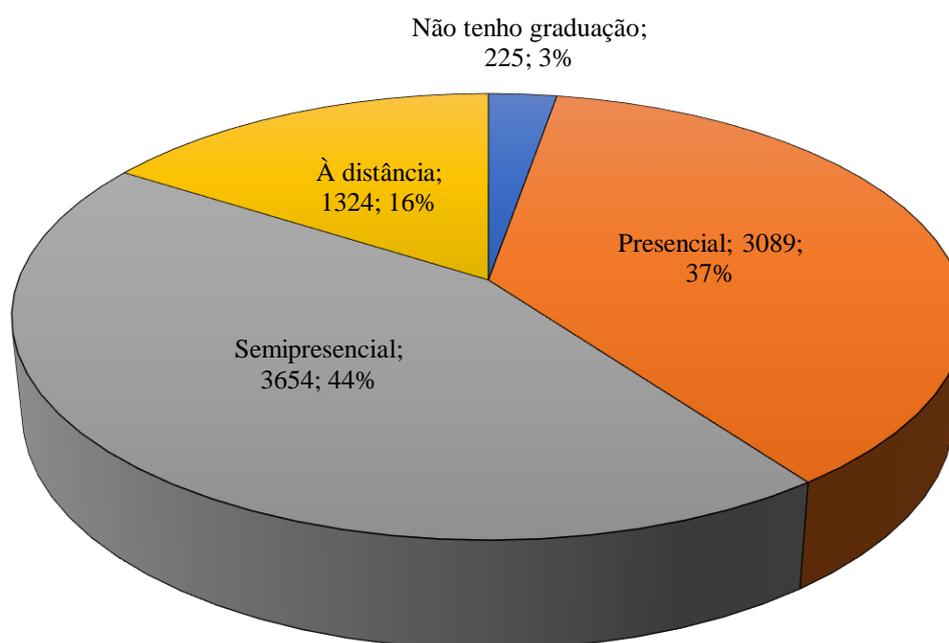
Sobre a Instituição da sua formação inicial, 72% dos professores responderam que se graduaram em instituições públicas, numa proporção bastante significativa. E, 27,8% em instituição privada. Esse dado pode estar refletindo efeitos das políticas de incentivo à formação docente. Para tanto, a predominância de professores formados em instituições públicas representa um reconhecimento importante na educação, considerando o paradoxo presente nas políticas educacionais brasileiras: enquanto o Estado incentiva o acesso no Ensino Superior público, historicamente negligencia condições de permanência nesses espaços. Por isso, podemos observar atualmente o crescimento desordenado do ensino privado, impulsionado pelos interesses do mercado, e não no compromisso de uma qualidade da educação.

Sobre essa perspectiva, Frigotto (2001) ressalta que as universidades públicas brasileiras são, contraditoriamente, espaços de excelência acadêmica, mas também de exclusão, porque as condições de acesso e permanência ainda são desiguais. Portanto, compreendemos que os processos formativos devem se ancorar efetivamente de maneira emancipadora como direito histórico e político, e não como política compensatória. Porque o que vemos na prática é que

há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Os educadores têm isoladamente de negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita (Frigotto, 2015), e isso é uma lógica capitalista mercadológica que não tem compromisso com a transformação social, tampouco com a qualidade da educação.

Ainda sob essa perspectiva da formação profissional, os professores(as) foram questionados sobre a modalidade da realização desses cursos. Conforme demonstra o Gráfico 17:

**Gráfico 17:** Sua formação inicial (graduação/licenciatura) foi realizada na modalidade



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Sobre a modalidade dos cursos, 44% realizaram curso semipresencial; 37% presencial; 16% cursaram à distância; 3% não estão cursando e\ou não responderam. Cabe destacar que o ensino semipresencial possui uma perspectiva de inovação pedagógica para flexibilizar o acesso, contudo, muitas vezes opera numa lógica mercadológica sob um discurso de promover uma formação continuada de qualidade, quando na realidade, o que se apresenta como inovação e modernização, em muitos casos, se revela como um processo que precariza o trabalho docente. Nesse contexto, Oliveira (2004) ressalta que o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização, e tais mudanças, sem as adequações necessárias, podem acarretar processos fragmentados que fragilizam a atuação dos docentes.

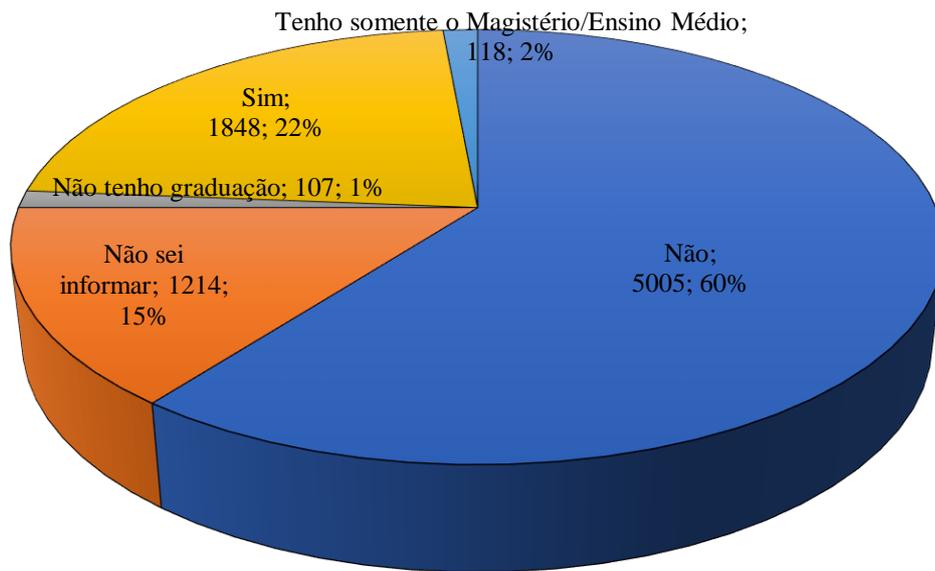
Nesse sentido, considerando as tensões e contradições presentes no campo brasileiro e os desafios que competem às escolas existentes no contexto atual, é que precisamos destacar que ao longo dos anos foi negado ao homem do campo e aos movimentos sociais serem protagonistas das políticas públicas educacionais (Santos, 2021). E a formação inicial historicamente negligenciou a temática da Educação do Campo nos currículos. Conforme postulado por Brito (2024, p. 102), “a luta dos movimentos sociais materializa a insuficiência de políticas públicas pensadas para os povos do campo, porém, no que concerne as políticas de formação de professores/as do campo percebemos as ausências nesse âmbito”. Essa lacuna compromete diretamente a qualidade da educação camponesa.

De acordo com Brito (2024), a precariedade do trabalho docente do campo e a marginalização desses(as) profissionais são aspectos que devem ser discutidos, principalmente pela complexidade emergente na concretização da formação de professores/as das escolas do campo, pois a Educação do Campo é desconsiderada pelo descaso das autoridades nas políticas educacionais para população camponesa. Ademais, a discussão sobre a Educação do Campo nas instituições acadêmicas é muitas vezes superficial e limitada, o que reflete a falta de clareza nas diretrizes políticas educacionais no Brasil e as políticas para o campo ainda mais (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Ao questionar sobre a formação inicial (graduação/licenciatura) se ofertou a Educação do Campo como componente curricular os dados revelam que 60% dos docentes não tiveram a Educação do Campo como componente curricular na formação; 22% sim; 15% não soube informar; e 2% e 1% inconclusos.



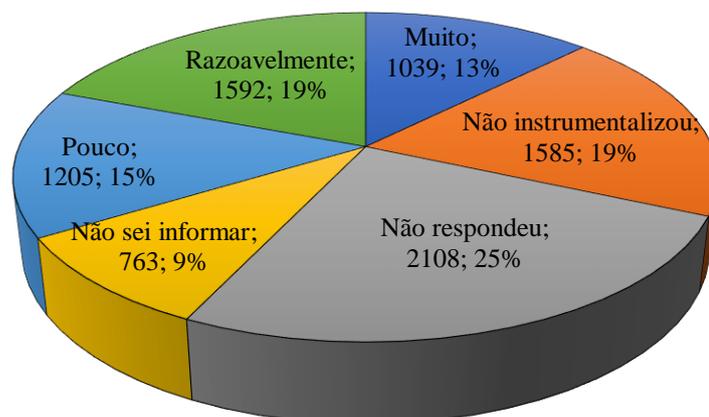
**Gráfico 18:** A formação inicial (graduação/licenciatura) ofertou a Educação do Campo como componente curricular



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

A ausência de uma formação pautada nos princípios Educação do Campo reflete a hegemonia da lógica urbanocêntrica no sistema educacional, que pouco reconhece a pluralidade de sujeitos do campo, das florestas e das águas. Sobre esse aspecto, Brito (2024) advoga que as formações continuadas para o campo têm sido insuficientes e enviesadas numa lógica urbanocêntrica, diante da crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos orçamentos públicos (Mészáros, 2008).

**Gráfico 19:** Sua formação inicial (licenciatura) te instrumentalizou para atuar na Educação do Campo?



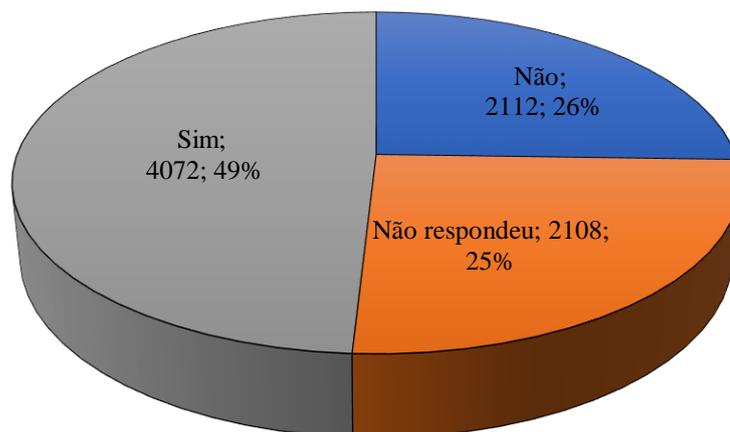
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Os dados coletados indicam que 19% dos(as) professores (as) apontaram que a formação inicial (licenciatura) não instrumentalizou para atuar na Educação do Campo; 19% razoavelmente; 15% disseram que pouco; 13% destacaram que muito; 25% quiseram responder e 9% não souberam informar. Brito (2024) reforça que dialogar sobre Educação do Campo é um desafio, isso porque a realidade escolar para essas populações é pontuada por carências e descontinuidades. Ainda mais, quando se sabe que existem dois projetos de sociedade distintos, sendo que um deles urbanocêntrico.

Santos (2023) ressalta que ao refletir sobre a Educação do Campo, não podemos dicotomizá-la à educação nas áreas urbanas sem relacioná-la com a problemática das relações que envolvem campo-cidade. Assim, a Educação do Campo precisa ser pensada tendo como ponto de partida nessa relação a divisão social do trabalho, sabendo que o modo de produção do campo difere do trabalho da cidade, e é permeado de outros saberes, pois produz uma cultura com valores diferentes do que é construído nas relações capital e trabalho da vida urbana. E é nessa perspectiva que se tem pensado em formar os(as) professores(as) para atuarem no campo.

Ao serem questionados sobre a realização de algum curso de formação continuada, os(a) professores(as) responderam, conforme o Gráfico 20, que:

**Gráfico 20:** Participantes que realizaram algum curso de formação continuada



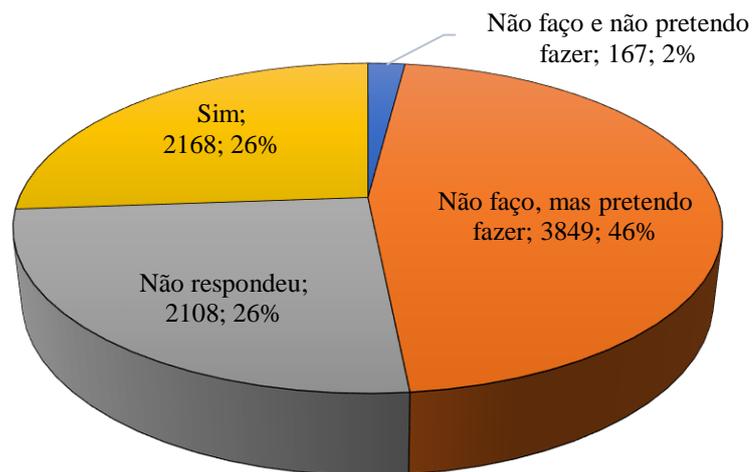
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Nesta concepção de formação como um contínuo ao longo da vida profissional, é essencial entender que formação continuada não pode ser concebida apenas como um método de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas. Ela deve

ser um esforço de reflexão crítica sobre as práticas e de constante construção de uma identidade pessoal e profissional que interaja de forma mútua.

Observa-se no gráfico 20 acima, que 49% dos educadores realizam algum curso de formação continuada; 26% disseram que não, e, 25% não quis responder. Todavia, é importante destacar que, na especificidade da formação do(a) docente do campo, (re) significar e qualificar as práticas dos envolvidos a partir dos princípios da Educação do Campo é primordial (Brito, 2024), uma vez que, tem sua práxis na reflexão sobre a educação para além das fronteiras hegemônicas do saber instituído.

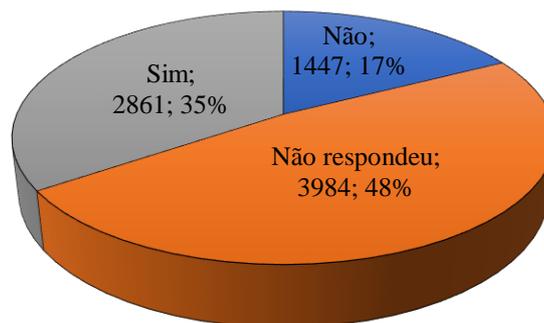
**Gráfico 21:** Faz algum curso atualmente (formação continuada)



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

E atualmente, 26% dos educadores apontaram que faz algum curso (formação continuada); no entanto, a maioria (46%) não fazem, mas pretendem fazer; 26% e 2% não responderam e/ou não pretendem, respectivamente.

**Gráfico 22:** A sua formação continuada contribui/contribuiu de forma adequada para que você implemente os princípios da Educação do Campo?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

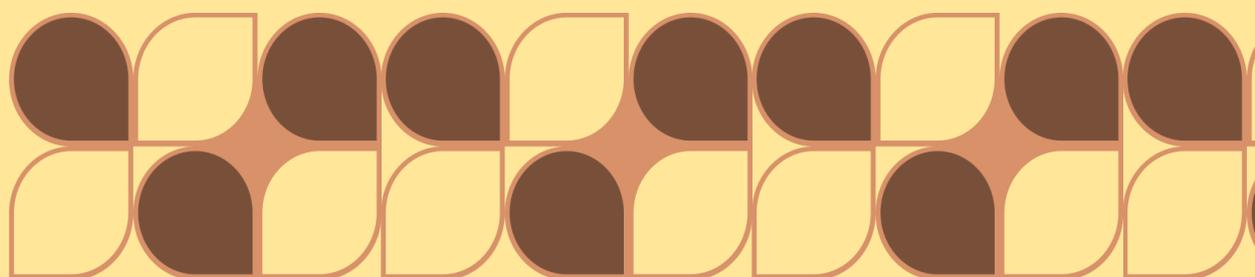


Ao serem questionados sobre se a formação continuada contribui/contribuiu de forma adequada para que implemente os princípios da Educação do Campo. 35% responderam que sim; 17% que não e, 48% não quis responder e\ou não soube responder.

Nesse contexto, salientamos que a formação continuada é fundamental para a efetivação dos princípios da Educação do Campo, pois possibilita que os educadores do campo contribuam para uma educação crítica emancipatória, pautada no projeto histórico de sociedade da classe trabalhadora. Sendo assim, a formação contínua possibilita a vivência de experiências exitosas, que fortalecem a identidade dos povos do campo.

Belo da Silva e Medeiros (2021) compreendem que na Educação do Campo, infelizmente, a formação continuada vivenciada pelos docentes, até então, não se faz validando o contexto da Educação do Campo no país. O que vemos é que a Educação do Campo é inserida de cima para baixo, de modo superficial, não havendo um diálogo com a comunidade local, nem o estudo de seus problemas educacionais. Nesse contexto, Santos (2023) destaca que a formação continuada caminha no sentido de qualificar e demarcar práticas pertinentes à educação referidas à espacialidade do campo, pois a educação se concretiza, à medida que se realiza com e para os camponeses, de forma que alcancem sua própria autonomia.





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: TRABALHO DOCENTE**



## **FAZER PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO**

O fazer pedagógico nas escolas do campo devem considerar que estes espaços educativos se diferenciam dos demais, devido as suas especificidades contextos e necessidades educativas que possui, pois há ou deveria ter uma intencionalidade específica voltada ao espaço cultural e social de onde está inserida. “A escola do campo que temos hoje não é mais a escola de décadas atrás. A escola mudou e com ela a importância que assume, a intencionalidade que tem e a forma de trabalhar em prol da formação das novas gerações do campo” (Ziech. 2017, p. 104).

As mudanças na concepção de educação a ser construída nos espaços camponeses pode ser observada na Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, dentro das modalidades da Educação Básica, na Seção IV – Educação do Campo, apresenta-se:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida do campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica.

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

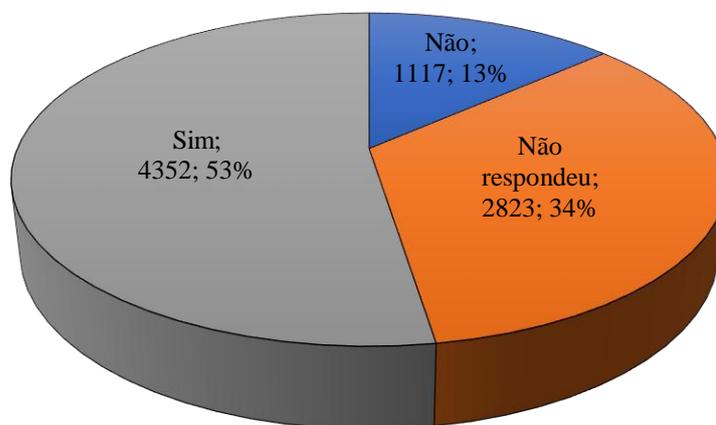
III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2013, p. 73).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica fica evidente que ao se planejar as aulas para as escolas do campo se faz necessário estabelecer uma relação entre os conhecimentos produzidos pela humanidade e os saberes populares, e isso se dá de forma mais efetiva na condução e ênfase do trabalho pedagógico, “voltando os conhecimentos científicos e os conteúdos escolares para a realidade do campo, e usando situações do cotidiano das propriedades rurais como desencadeador de situações de aprendizagens” (Ziech. 2017, p.100).

Assim como Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12) a Educação do Campo aqui é compreendida como “Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos”. Isso posto, foi questionado aos(as) educadores(as) do campo se haviam materiais de apoio pedagógico, bem como a

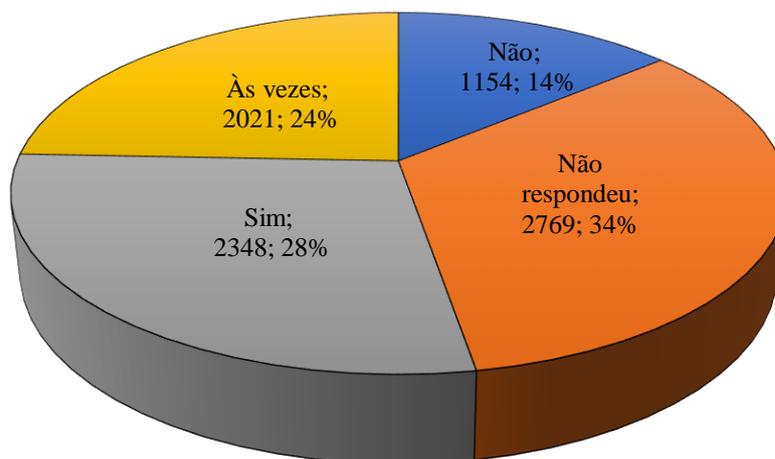
construção de um planejamento voltado para a Educação do Campo, como está disposto nos gráficos 23 e 24.

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



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

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

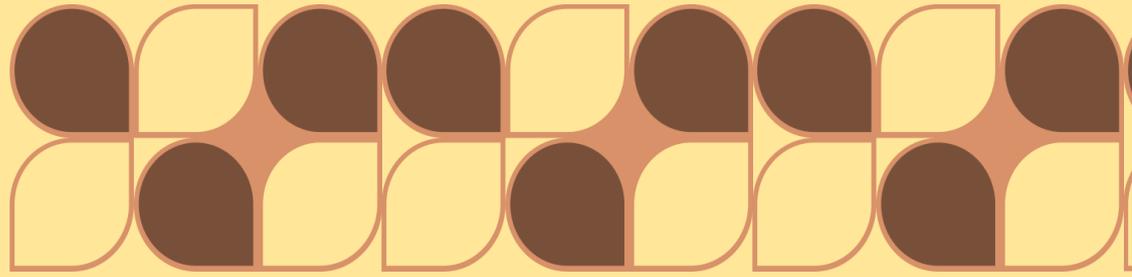


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

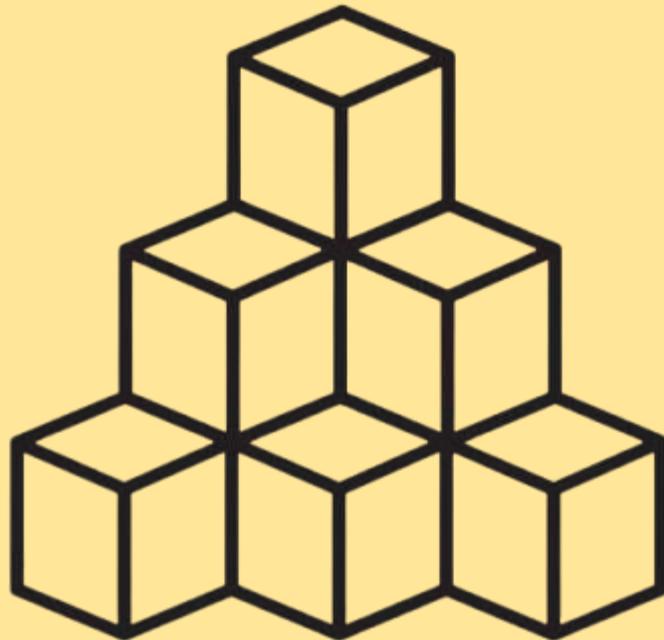
Os materiais de apoio pedagógico são recursos importantes para viabilizar o planejamento pedagógico adequado, entretanto, a partir dos dados dispostos nos gráficos 23 e 24, fica evidente que apesar da maioria dos(as) educadores(as) (4.352 / 53% educadores) declararem a existência de materiais de apoio para realização e/ou planejamento das aulas, essa informação não reflete diretamente no fazer pedagógico, visto que, o quantitativo de respondentes que afirmam que o planejamento é embasado na Educação do Campo é inferior a 30%.

Os dados acerca do planejamento pedagógico demonstram a importância da formação continuada para os(as) educadores(as) do campo, pois a Educação do Campo não se limita a uma ação ou momento na escola, é oposto disso, são ações tão intensas e entranhadas nos saberes, que perpassam os muros da escola. Assim sendo, as práticas pedagógicas das escolas do campo, são cotidianas, realizadas a partir dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade coadunados com os saberes produzidos pelas comunidades camponesas.





**DADOS DA PESQUISA SOBRE:  
BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**



## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Nesta seção apresentaremos alguns dados referentes às questões voltadas para o tema Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a percepção dos(as) professores(as) acerca desse documento, com foco nas prescrições para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo, fundamentado por meio das formações continuadas.

A BNCC é um documento de caráter normativo no qual se define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens direcionados a todos os alunos, a serem desenvolvidos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, objetivando assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, já ratificados: pelo Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).

Em 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular — ProBNCC, dá início ao processo de implantação da BNCC em colaboração entre os entes federados. Esta ação envolveu diretamente as secretarias de educação do estado, dos municípios e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Com o modelo de formação multiplicadora, em comum acordo com a secretária de educação estadual, promoveu estudos com técnicos das secretárias municipais e estes repassaram para os(as) professores(as).

Diante da visão exposta por alguns(mas) professores(as), fica evidente que não basta conhecer os preceitos da Educação do Campo. É contraditório apontar a Educação do Campo como emancipatória, inclusiva, como um dos caminhos para superar o modelo histórico do capitalismo e acreditar que o trabalho com foco na epistemologia da prática, como prescreve a BNCC e como consequência a BNC- formação continuada tem possibilidade de transformar a sociedade em menos excludente, menos egoísta e competitiva. Segundo Cheptulin (1982), os aspectos diferentes que estimulam a mudança e as diferenças encontram-se em contradição. Existem diferenças de concepções entre a Educação do Campo e BNCC, a diferença que as separa, as encaminham para diferentes desenvolvimentos de ações. Essa diferença posta revela um estado de luta, transformando-as em contrários os seus processos em movimento que entram em contradição.

A BNCC, lançada em algumas versões constituindo-se um documento normativo, como já explicitado, visa orientar e alicerçar na feitura dos currículos escolares, a mesma está fundamentada em um discurso de respeito à diversidade, a cultura e aos saberes.

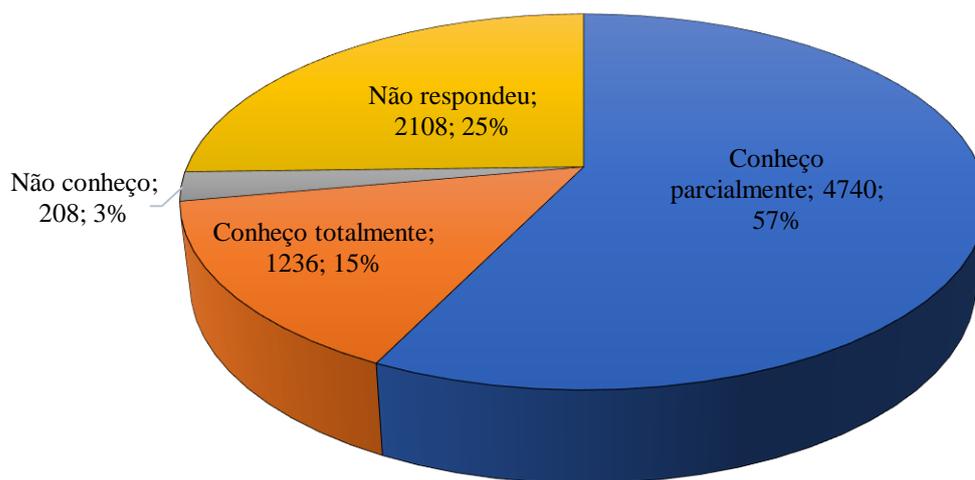
Conforme Cruz (2021, p.5),



Outro aspecto importante para refletir sobre a BNCC é a ausência de uma concepção crítica de direitos dos cidadãos e dos povos de comunidades tradicionais e populares, como os do campo, quilombola, ribeirinhos, indígenas, dentre outras; o documento faz referência a esses campos dos saberes, povos e culturas, mas sem discutir ou problematizar a especificidade de cada realidade. Assim, a BNCC atua na contramão do desenvolvimento previsto na Constituição Federal, no PNE e em outras legislações e políticas anteriores a mesma. No que tange a concepção de direitos de aprendizagem a BNCC apresenta fragilidades, descompasso com a realidade, por isso faz-se necessário a construção de diálogos para superar as limitações teórico-metodológicas contidas na BNCC.

De acordo com a citação, Cruz (2021) considera-se que a BNCC lançada em 2017 traz uma clara ausência de formulações, discussões e diálogos interativos com os povos e representações sociais e culturais de diversas áreas do saber como os povos do campo, indígenas, quilombolas, mulheres, negros, dentre outras. Tal reflexão fortalece a compreensão de que o capital coloca as culturas das classes populares, dos povos periféricos e comunidades tradicionais em um lugar marginal, com políticas públicas que colaboraram para a concretização dessa situação. Contudo, os educadores do campo terão a possibilidade de vislumbrar essas lacunas da BNCC, a partir do conhecimento desse documento.

**Gráfico 25:** Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

No Gráfico 25, nota-se que 57 % dos participantes da pesquisa conhecem parcialmente a BNCC, dado que revela uma realidade complexa na educação camponesa, pois a maioria dos educadores desconhecem o documento. É impossível trabalhar de forma crítica um documento normativo que se desconhece. Podendo se inferir que há uma ausência de formações

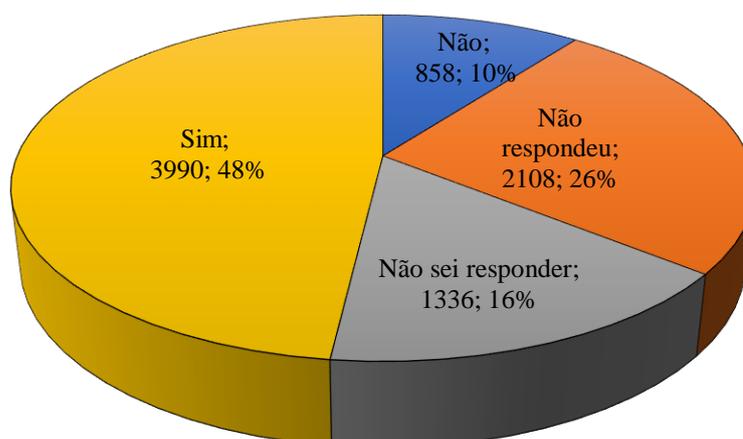
continuadas com a temática em questão; e/ou uma rotatividade de educadores, não permitindo que esses profissionais sejam “formados” de forma sólida nos municípios em que atuam.

Neste caminho de contradições e incoerências, a consolidação da BNCC apresenta características fortes de uma grande aliança entre instituições privadas como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, o Todos pela Educação, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Cericato (2018, p. 139) ao refletir sobre os desdobramentos da BNCC na formação de professores, enfoca que:

A aprovação da BNCC reverberou em discussões sobre a formação dos professores. Em voga está o iminente lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) de uma Base Nacional Comum Curricular para a formação do quadro docente que oriente os cursos de licenciatura, permitindo, plena e eficazmente, a implantação do currículo desejado nas escolas do país. No entanto, por detrás disso há uma antiga discussão: o que é formar o professor?

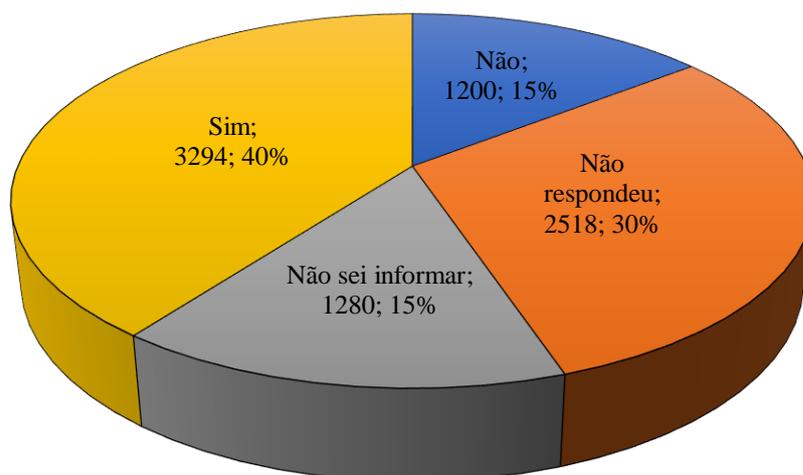
Mediante a indagação trazida por Cericato (2018), sobre o que significa formar um professor, emerge um questionamento: como requerer as competências exigidas pela BNCC no processo de formação docente? As possibilidades que melhor responderiam a essa questão seria a construção de grupos de estudos, bem como a realização de formações continuadas. Ao serem questionados(as) acerca dessas possibilidades de aprendizagem da BNCC, como está disposto nos gráficos 26 e 27, o quantitativo de educadores(as) que têm esses momentos de estudo e aprendizagem é inferior a 50%. O que demonstra a necessidade de se ampliar esses momentos formativos, pois todos(as) os(as) educadores(as) precisam conhecer os documentos que respaldam e direcionam a educação brasileira.

**Gráfico 26:** Houve estudos ou grupos de estudos no município para discussão da BNCC?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

**Gráfico 27:** Na rede municipal ou estadual que você trabalha há formação continuada para as professoras trabalharem com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

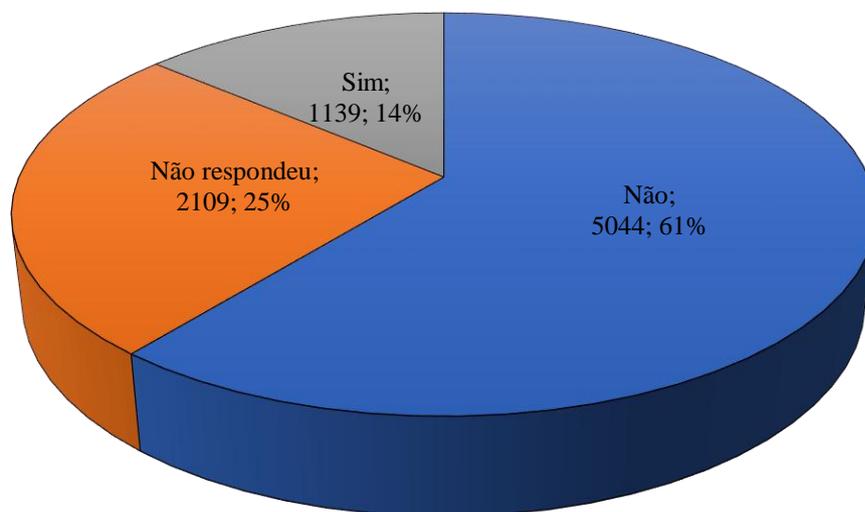
A formação continuada para os(as) educadores(as) do campo, para além dos documentos que regem a educação, precisa superar os modelos tradicionais, pois essa ação pode reverberar na construção de um modelo formativo de base cultural sólida, que se ancora em experiências que favorecem leituras de mundo interdisciplinares, fugindo de uma formação conteudista, que se esgota no acúmulo de informação.

Segundo Janz (2020, p. 4): “a democratização do saber passa necessariamente pelo professor”, e para que o desempenho profissional tenha qualidade, é preciso que haja condições de trabalho adequadas relacionadas à infraestrutura e à importância de uma linguagem facilitadora. Neste viés, a BNCC visa servir de forma basilar a formação do professor. Porém, de acordo com Janz (2020), os direitos citados no documento de base não estão assegurados de forma eficiente, pois dificultam o aprendizado e a análise do profissional, considerando que muitos admitem não saber adequadamente o que está contido no documento da BNCC, conforme apurado também nas análises das respostas dos professores participantes da pesquisa.

Apesar do discurso de equidade na educação, em seu texto a BNCC apresenta dez competências gerais para a Educação básica, estas são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Essa definição de competência, acentua no currículo o tecnicismo, mostrando uma finalidade utilitarista do

conhecimento, indo na contramão de uma educação que visa igualdade social, pois essa concepção de competência vê o ensino-aprendizagem como um fim, para a inserção no mercado de trabalho.

**Gráfico 28:** Na sua opinião, a BNCC contribuiu para retirar a autonomia das redes de ensino quanto à formação continuada dos professores e professoras?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Neste sentido, podemos observar no Gráfico 28 uma contradição, pois, 61% dos professores e professoras afirmaram que a BNCC não retira a autonomia da formação. No entanto, sabe-se que a BNCC, prima pela padronização dos conteúdos, habilidades e competências. Portanto, em relação aos movimentos formativos de professores acerca da BNCC, acreditamos que esse modelo de formação continuada não está contribuindo para o entendimento e para a criticidade para proporcionar mais segurança no ensino e facilitar a aprendizagem, uma vez que esses movimentos também auxiliam na interpretação, na implementação e na construção do currículo, adaptado à realidade de cada comunidade. Desde que este considere o estudo da realidade escolar, por intermédio de propostas pedagógicas que rearticulam novas abordagens de ensino, atendendo as necessidades dos professores e dos estudantes para efetivar a garantia do direito à aprendizagem.

Vale ressaltar que, embora traga esse discurso enfeitado de respeito à diversidade cultural e a busca de tornar a escola um espaço democrático para todas as culturas, alguns aspectos da BNCC apresentam contradições. Sendo que possui um viés mercadológico e privatista que se distancia de uma educação democrática e para a diversidade; excluindo ou

mencionando superficialmente algumas modalidades, não dando o devido valor a cultura, a história e memória do povo.

A estruturação da BNCC fragmentou a Educação Básica separando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Ensino Médio, visto que os textos constitutivos da base foram lançados em períodos diferentes e não trazem diálogos entre os níveis e modalidades, assim, não demonstra que há uma continuidade entre os mesmos. Observa-se que a mesma contrapõe-se o que está previsto no artigo 21 inciso I da LDBEN, Lei nº 9394/96, que trata da formação da Educação Básica, “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

Outro aspecto importante para refletir sobre a BNCC é a ausência de uma concepção crítica de direitos dos cidadãos e dos povos de comunidades tradicionais e populares, como os do campo, quilombola, ribeirinhos, indígenas, dentre outras; o documento faz referência a esses campos dos saberes, povos e culturas, mas sem discutir ou problematizar a especificidade de cada realidade.

Assim, a BNCC atua na contramão do desenvolvimento previsto na Constituição Federal, no PNE e em outras legislações e políticas anteriores a mesma. No que tange a concepção de direitos de aprendizagem a BNCC apresenta fragilidades, descompasso com a realidade, por isso faz-se necessário a construção de diálogos para superar as limitações teórico-metodológicas contidas na BNCC.

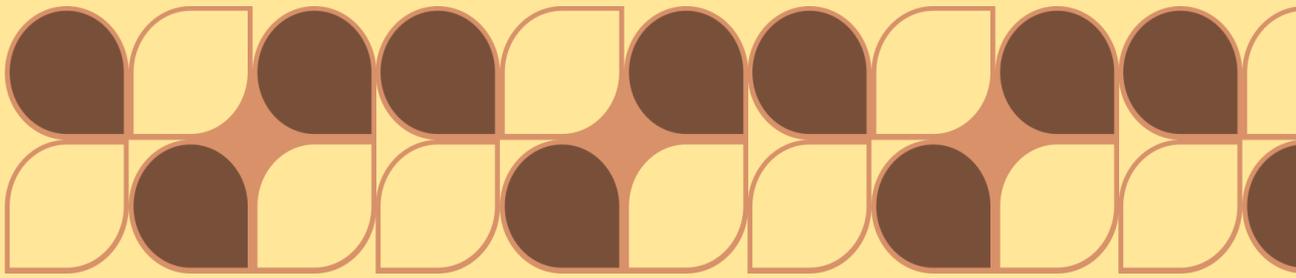
Consideramos que a BNCC lançada em 2017 traz uma clara ausência de formulações, discussões e diálogos interativos com os povos e representações sociais e culturais de diversas áreas do saber como os povos do campo, indígenas, quilombolas, mulheres, negros, dentre outras. Tal reflexão fortalece a compreensão de que o capital coloca as culturas das classes populares, dos povos periféricos e comunidades tradicionais em um lugar marginal, com políticas públicas que colaboraram para a concretização dessa situação.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, a BNCC, enquanto documento de caráter normativo para constituir uma organização curricular eminentemente nacional, precisa contribuir para que a educação brasileira alcance maiores avanços no que tange à qualidade do ensino. No entanto, isso tem acirrado vários debates no âmbito escolar municipal, estadual e federal. Pois é um documento tido como norma posta pelo Ministério da Educação a fim de determinar as áreas do

conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e particulares, bem como os conhecimentos, competências e habilidades em cada disciplina escolar aplicados a situações da vida real.





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

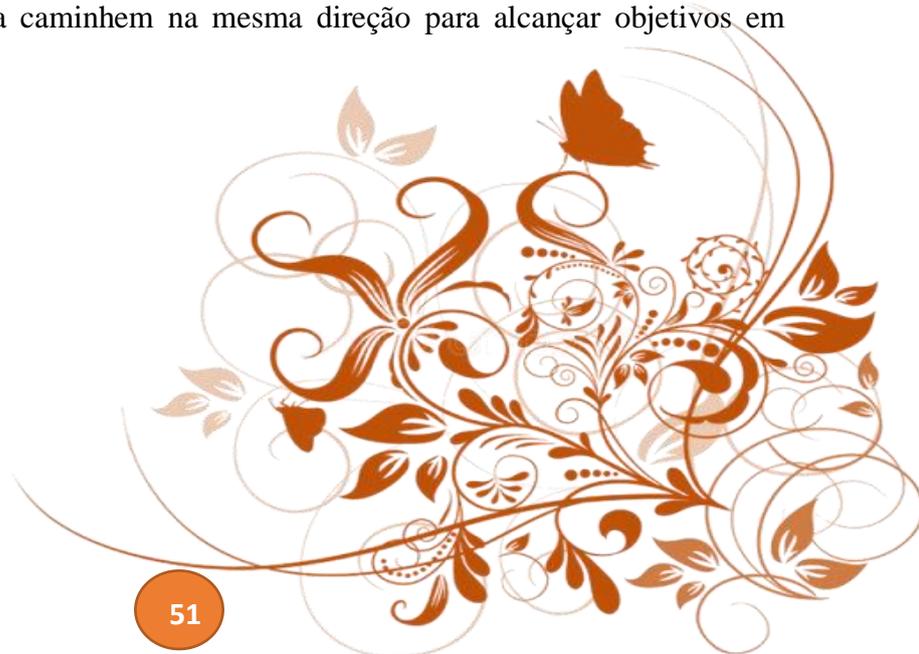


## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

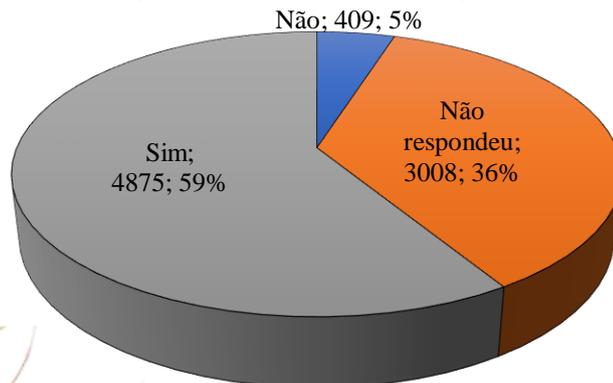
O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um planejamento que sistematiza tudo que a escola tem intenção de realizar nas mais diversas dimensões do processo pedagógico, pautado numa concepção de educação. Nesta perspectiva, vai além de uma elaboração de planos, para cumprir exigências burocráticas, e que, após elaborado, é arquivado e/ou esquecido. (Lança; da Costa Fernandes, 2020), o PPP é o “coração” da escola, que pulsa e impulsiona para que a totalidade da escola seja acompanhada e melhor desenvolvida.

Desse modo, o PPP “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido” (Veiga.2013, p.13). Portanto, o PPP se apresenta na organização do trabalho pedagógico “em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (Veiga, 2013, p.14) e a busca pela organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Sabendo da importância desse documento coletivo de cada escola brasileira, foi perguntado aos(as) educadores(as) do campo se nas escolas que eles(as) trabalham há o PPP (Gráfico 29). Apesar da maioria dos respondentes declararem a existência desse documento, o quantitativo de escolas sem o PPP (409;5%), bem com o silêncio dos respondentes (3008;36%) são dados que precisam ser analisados com atenção, pois as escolas sem o PPP, bem como as escolas as quais os seus educadores desconhecem a existência desse documentos, estão realizando as suas atividades de forma mecânica – sem um planejamento coletivo prévios -, e de forma individual, pois não há uma organização coletiva elaborada para que todas as turmas, séries, etapas e turnos da escola caminhem na mesma direção para alcançar objetivos em comum.



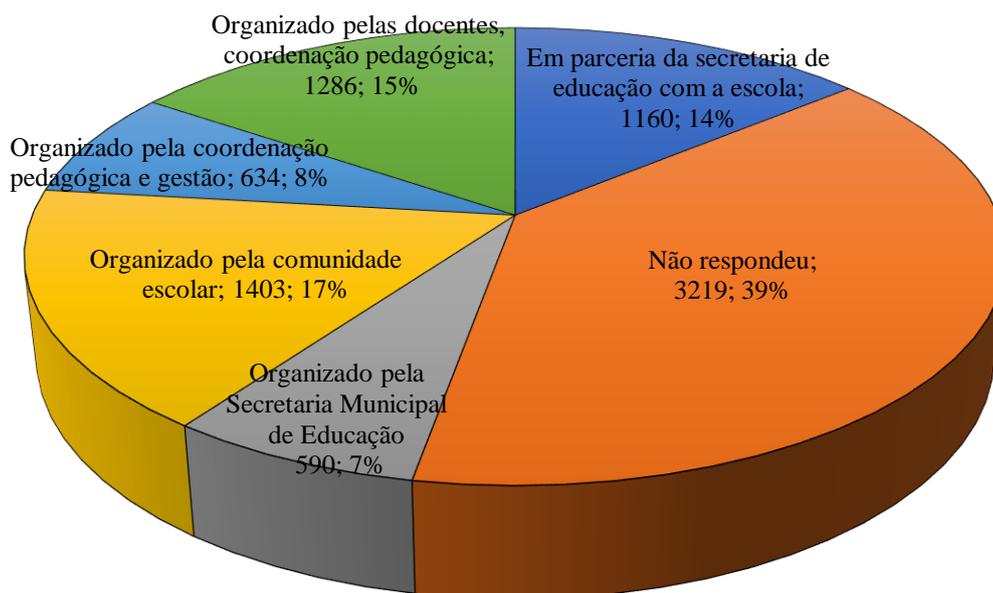
**Gráfico 29:** A escola que você trabalha tem Projeto Político Pedagógico?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

É importante ressaltar que esse documento precisa ser construído de forma coletiva e participativa, pois o PPP exige dos(as) educadores, funcionários, alunos e pais, uma definição clara do tipo de escola que intentam, com definição de fins. “Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios” (Veiga, 2013, p.18). Por isso, os(as) educadores(as) foram questionados(as) acerca do PPP nas escolas em que trabalham, como está disposto no Gráfico 30.

**Gráfico 30:** O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde você trabalha é:



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

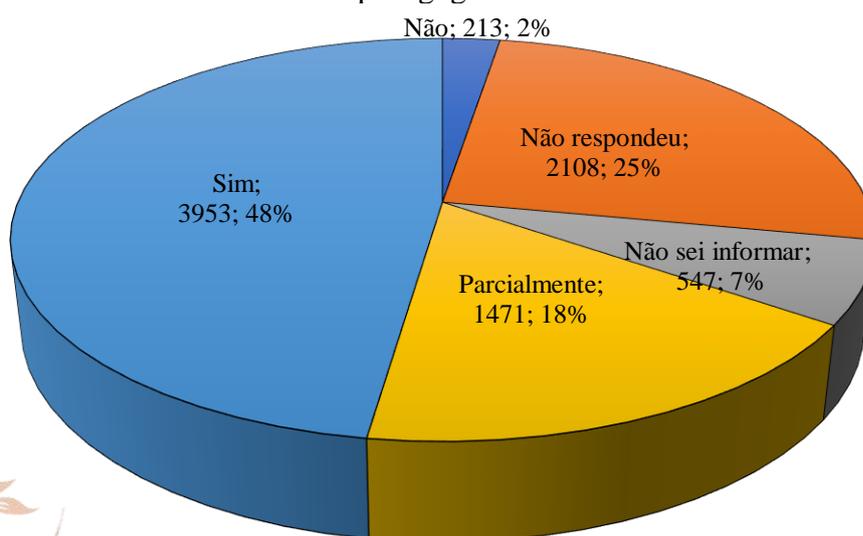
E quando esse PPP é de uma escola do campo se faz necessário considerar a identidade dessa escola que é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, através

de propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Como está disposto no artigo 36 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica ao abordar a identidade da escola do campo.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do trabalho devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitantemente e alternada mente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (Brasil, 2013, p. 73).

Apesar da importância e necessidade legal desse documento, a existência do mesmo não garante que a prática pedagógica seja impactada, 4.875 (59%) educadores(as) declararem a existência do PPP nas escolas do campo em que trabalham (Gráfico 30), contudo esse documento não é usado em todas as escolas que o possui. De acordo com o Gráfico 31, 3.953 (48%) dos(as) educadores(as) têm conhecimento e usam o PPP como instrumento de orientação do trabalho pedagógico.

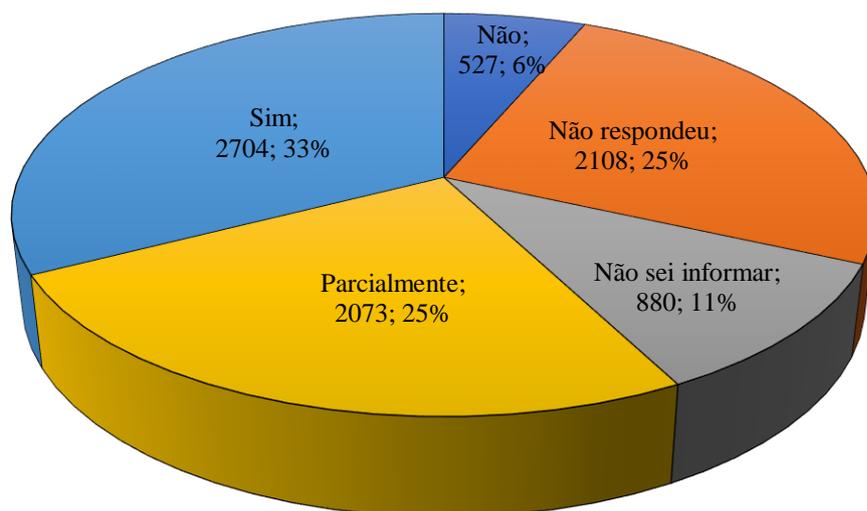
**Gráfico 31:** O PPP da escola tem servido como instrumento de orientação do trabalho pedagógico?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

E quando foram questionados(as) acerca do PPP abordar as especificidades das escolas do campo (Gráfico 31), o número de documentos que atendem a essa necessidade legal é ainda menor, 2.704 (33%) dos respondentes afirmaram essa adequação do PPP.

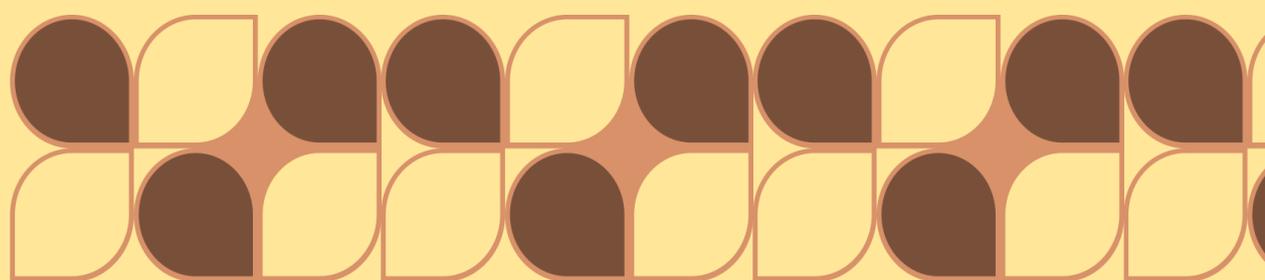
**Gráfico 32:** O PPP da escola atende as especificidades da Escola do Campo?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Após a análise dos dados coletados nesta pesquisa, fica evidente a importância de serem ampliadas as formações para a construção coletiva do PPP, pois todas as escolas do campo têm direito a documentos que reconheçam e atendam às suas especificidades, bem como educadores(as) que tenham os conhecimentos e formações continuadas que viabilizem a transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares, atendendo as especificidades camponesas.





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: GESTÃO ESCOLAR**

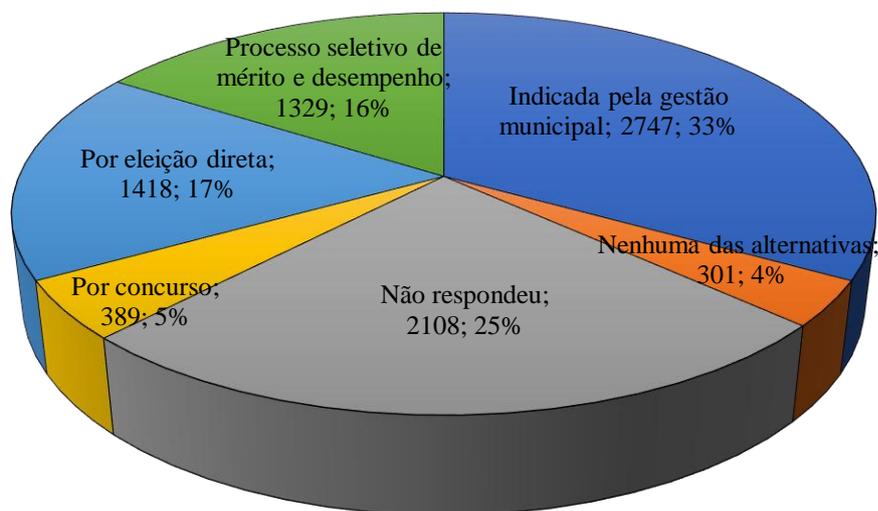


## **GESTÃO ESCOLAR**

Nesta seção apresentaremos e discutiremos alguns dados referentes às questões voltadas para o tema Gestão Escolar.

A Gestão Escolar, como categoria preponderante, é enfatizada como um meio de organização responsável por garantir a base para o alcance dos objetivos educacionais, e as de implementação, vinculadas aos processos de transformação das práticas educacionais. Destacam que esse ideal só é possível através da gestão democrática que estabelece redes de diálogos e descentralização do processo e a garantia da participação. Devido a importância da gestão escolar, os participantes da pesquisa foram questionados quanto a forma de escolha da gestão nas instituições em que trabalham.

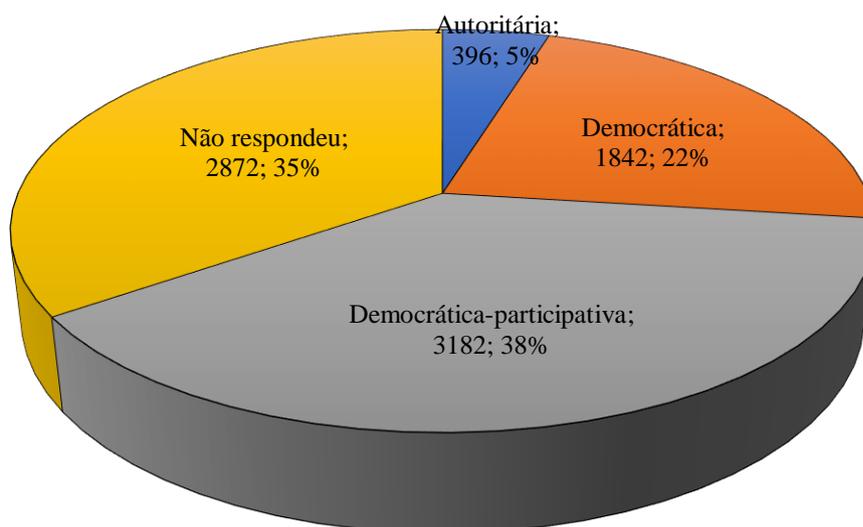
**Gráfico 33:** A forma de escolha da gestão da sua escola é:



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Os dados do Gráfico 33, demonstram a heterogeneidade possível para escolha da gestão nas escolas do campo, contudo o quantitativo de não respondentes (2.108; 25%) é um dado que pode inferir o desconhecimento dos(as) educadores(as) acerca dessa informação, o que seria preocupante, pois é importante que toda a comunidade escolar tenha clareza das prerrogativas para a construção da gestão das suas escolas.

**Gráfico 34:** Você considera que a gestão da sua escola é:

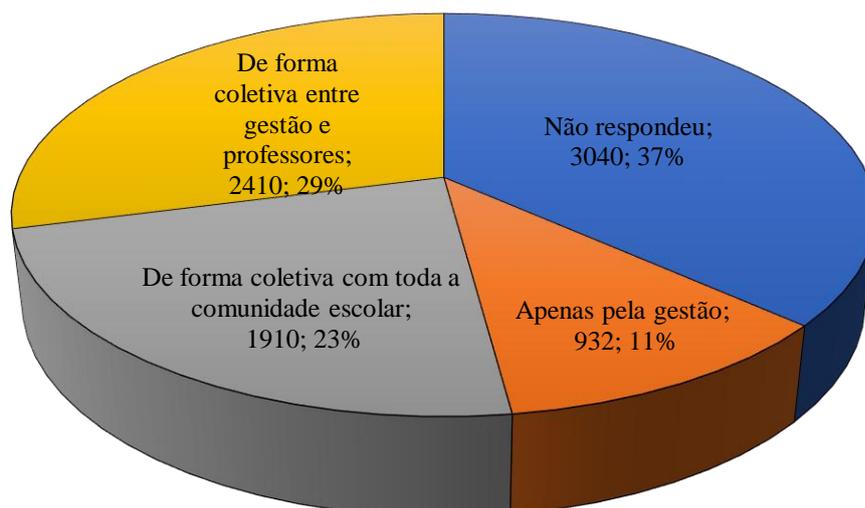


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

No Gráfico 34 os sujeitos entrevistados demonstram que a realidade da gestão democrática-participativa é um cenário de 38% (3.182) dos municípios e de 22% (1.842) consideram a gestão democrática. Porém, no Gráfico 33, 33% (2.747) dos sujeitos afirmam a gestão municipal quem faz a indicação dos gestores escolares e 16% (1.329) por processo seletivo de mérito e desempenho. Assim, os dados evidenciam que precisa dar uma atenção especial para a Gestão Escolar que pelos gráficos encontra-se bem fragilizada e mista. Investir nos Processos Formativos de Gestão Escolar em parceria com a universidade é um caminho viável para fortalecer a construção de outros instrumentos importantes para dar sustentação a gestão democrática e outros documentos cruciais para uma Rede de Ensino.



**Gráfico 35:** As decisões sobre funcionamento da escola são tomadas:



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Outro ponto interessante é que o Gráfico 35 evidencia que a maioria dos sujeitos participantes declararam que as decisões são tomadas de forma coletiva entre gestão e professores(as), enquanto 23% (1.910) considera que as decisões são realizadas de forma coletiva com a comunidades escolar. Assim, compreendemos que é necessário investir melhor em Formação Continuada e em Serviço para que os profissionais possam ter clareza de fato do que é gestão democrática e participativa.

A gestão democrática é um fenômeno político, de governo, que está articulado diretamente com ações que se sustentam em métodos democráticos, forjado através da organização e sistematização da burocracia estatal<sup>1</sup>, que por sua vez é um elemento de controle e poder hierarquizado do capitalismo que opera a serviço do viés neoliberal presente nos processos de correlação de forças entre as classes sociais.

Para Sousa (2024),

Historicamente no Brasil, os processos de gestão estiveram ligados a uma lógica capitalista, no qual a centralização do poder, sempre esteve imbricada entre a hierarquia vertical, de alguém que manda e os demais obedecem, ao modelo burocrático de caráter gerencial do trabalho escolar, que fragmenta os papéis da gestão e demais profissionais da educação, o que distancia a escola da sua função de formação humana.

<sup>1</sup> Burocracia estatal que se organiza com base em regulamentos e normas das secretarias municipais e estaduais de educação, que respondem ao ideário capitalista e, enquanto gestor e militante, deve fazer a gestão da escola com base nos parâmetros dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento que tem como meta a implementação de uma pedagogia socialista (Santos, 2013).

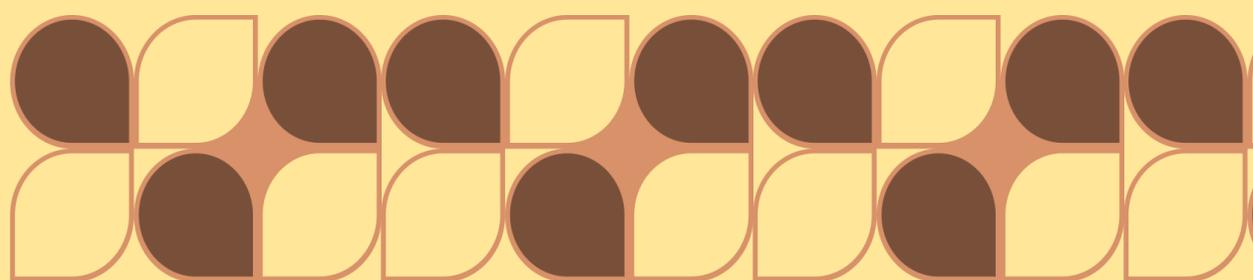
A Gestão Escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais, orientadoras da promoção de ações educacionais com qualidade social. Para que essas finalidades tenham condições de ser desenvolvidas pelo(a) gestor(a) escolar, são necessárias qualificação e organização, que ajudem o(a) diretor(a) ter uma visão das dimensões da gestão que são caracterizadas por várias linhas de execução, como: gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão do cotidiano escolar e gestão do clima e cultura escolar.

Heloísa Lück (2009) caracteriza as dimensões da gestão como sendo as de organização, responsável por garantir a base para o alcance dos objetivos educacionais, e as de implementação, vinculadas aos processos de transformação das práticas educacionais. Assim, no âmbito da dimensão de organização, a gestão se ocupa dos fundamentos e princípios do ensino/aprendizagem. Ao se ter em vista essas dimensões dos processos de gestão nas escolas, torna-se imprescindível a construção da autonomia, caracterizando-se como um princípio da gestão democrática, importante instrumento de consolidação de novas relações entre a escola e o contexto social no qual está inserida.

Segundo Paro (1993), o fortalecimento da escola e a conquista da autonomia político-pedagógica são condições indispensáveis para promover a qualidade da educação e fundamentalmente constituem-se em instrumentos de construção de uma nova cidadania. Assim, a democratização institucional constitui um caminho para que a prática pedagógica se torne efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo.

Enfim, a gestão democrática pode ser um dos caminhos para a escola pública alcançar a qualidade de ensino, deste modo, compreendemos que através da participação, é possível fomentar a democracia direta que, de modo geral, assume dois pontos cruciais: a direção coletiva dos processos pedagógicos e a participação de todos os(as) envolvidos(as) no processo de gestão da escola.





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**



## **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Para melhor compreensão do conceito de educação em tempo integral é importante discernir entre esta terminologia e a educação integral, pois apesar a similitude das nomenclaturas elas representam concepções teóricas distintas, mas que podem ser aglutinadas nos processos educativos com a perspectiva de uma educação ampla com maior tempo na escola.

A educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional, para além da dimensão cognitiva, “como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial” (Gonçalves, 2006, p. 3). Ela também pode ser entendida como uma educação holística, pois “considera todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano” (Yus, 2002, p.16).

Já a educação de tempo integral, amplia o tempo que as crianças ficam na escola, “além de oferecer o ensino regular de um período, há o entendimento deste turno escolar com atividades complementares, atendendo-os de forma completa em todas as suas necessidades” (Barbosa, 2018, p.105). Esse indicativo de ampliação do tempo escolar está contemplado na LDBEN (Lei, nº 9394/96), que prevê o aumento progressivo da jornada escolar, especificamente nos artigos 34 e 87.

Educação integral como uma educação que se faz em tempo ampliado e/ou integral, na escola [...] requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano. (Coelho e Hora, 2011, p. 1).

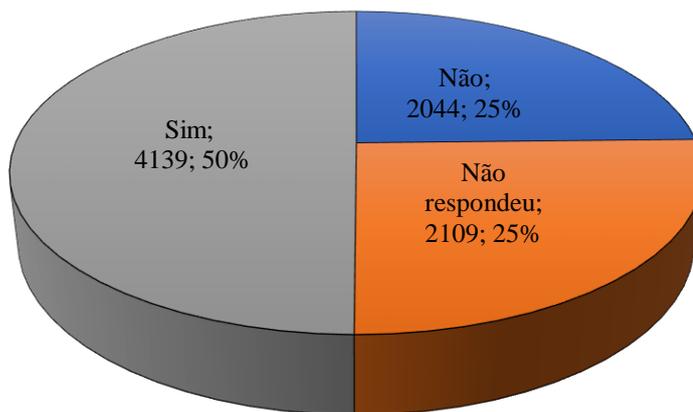
A educação em tempo integral também está explícita no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que traz de modo inédito uma meta voltada exclusivamente para a Educação Integral. Na qual:

[...] prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência

de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica (Brasil, 2015, p. 59).

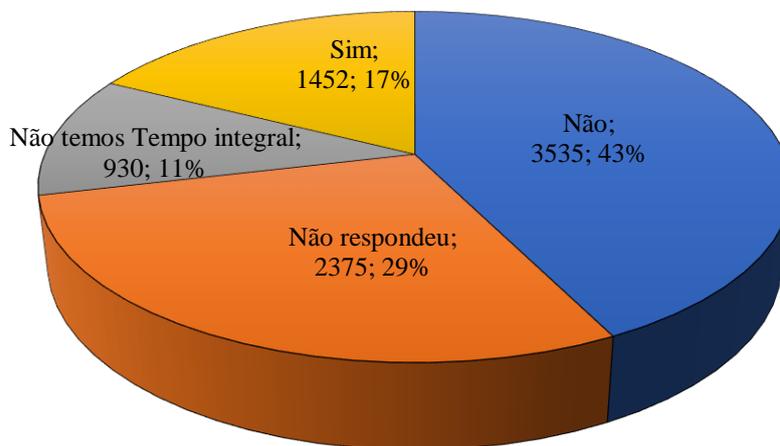
Isso posto, os(as) educadores(as) foram questionados(as) quanto a adesão dos municípios a Política Nacional de Escolas em Tempo Integral (Gráfico 36) e se escola do campo em que atua é de tempo integral (Gráfico 37).

**Gráfico 36:** Seu município aderiu à Política Nacional de Escola em Tempo Integral?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

**Gráfico 37:** A escola do campo onde você atua funciona em tempo integral?



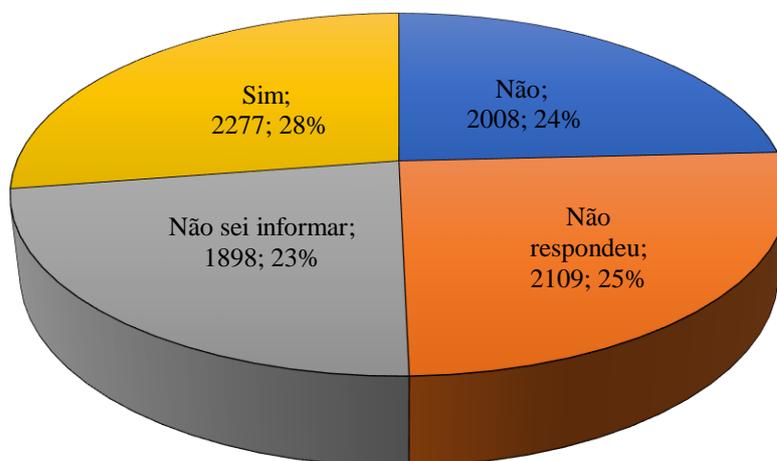
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

É importante ressaltar que quando programas educacionais apontam para medidas de ampliação do tempo escolar é necessário que nessa prática estejam incluídas ações que levem ao desenvolvimento integral dos indivíduos, porque apenas a ampliação do turno escolar não implica necessariamente uma melhor educação.

Uma educação que preza pela formação do homem como um sujeito histórico que a educação integral de tempo integral deve buscar, e quando se fala “em tempo integral”, isto deve significar mais tempo para ampliar essa oportunidade e não apenas “fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje. Isso pode ser extremamente perigoso, porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa...” (Paro, 2009, p.3).

Dada a importância de uma educação que possibilite aos estudantes do campo uma formação que atenda às suas necessidades e especificidades, os educadores foram questionados acerca do conhecimento que eles possuem acerca da educação em tempo integral do município em que trabalham (Gráfico 38), cuja resposta chama a atenção para uma desinformação perigosa no âmbito educativo, pois dentre os 4.139 (50%) de educadores que afirmaram haver uma adesão do município a educação em tempo integral (Gráfico 36), 2.277 (28%) desses educadores conhecem a proposta de educação em tempo integral do município.

**Gráfico 38:** Você conhece a proposta de Educação em Tempo Integral do município?

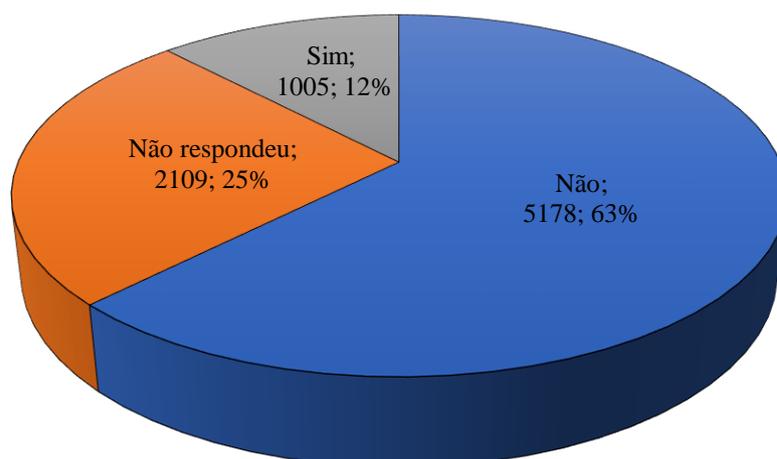


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

E quando questionados acerca da realização de alguma formação continuada específica para essa concepção educativa (Gráfico 39), a realidade se mostra distante do ideal, pois 1.005 (12%) educadores(as) do campo afirmaram a participação numa formação continuada.



**Gráfico 39:** Participou de alguma formação continuada sobre Educação em Tempo Integral

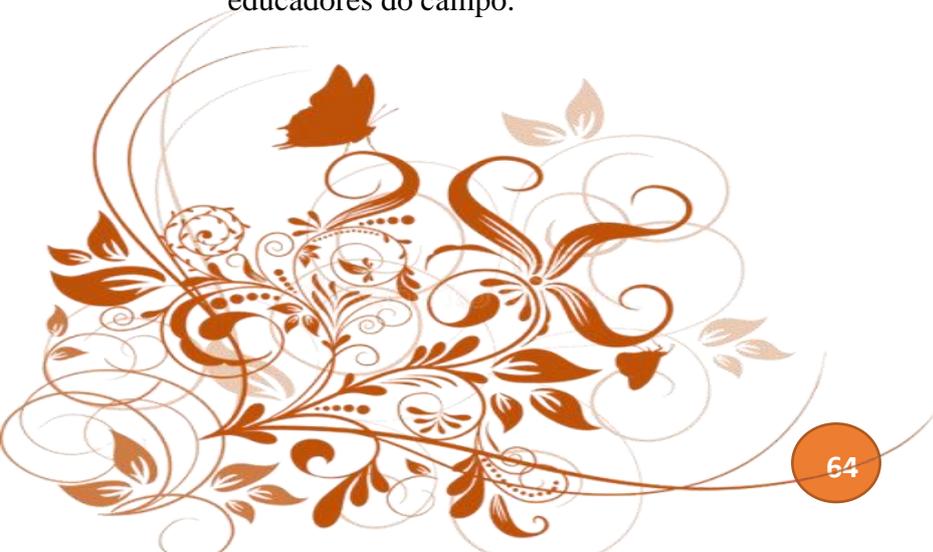


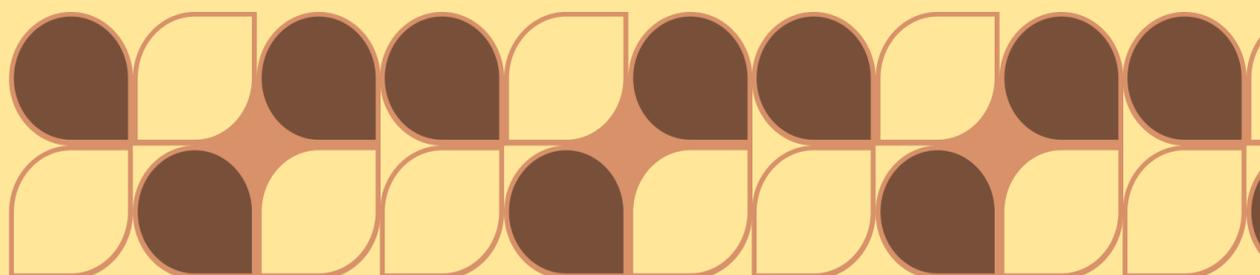
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

O desconhecimento da educação integral em tempo integral, reverbera em situações semelhantes as descritas por Prado (2022), nas quais mesmo com jornada ampliada, as atividades escolares se mantiveram predominantemente desenvolvidas dentro do ambiente escolar. Sendo:

O uso de outros espaços de aprendizagem como museus, bibliotecas, praças, planetários etc. ocorrem de modo pontual e esporádico, seja pela ação individualizada dos professores ou em abordagens interdisciplinares com projetos relacionados às áreas de conhecimento (Prado, 2022, p.109).

A extensão da carga horária por si só não se traduz novas práticas educativas que possam favorecer aprendizagens significativas e alinhadas com os fundamentos da Educação Integral. (Prado, 2022). Por isso, se faz necessário ratificar que a proposta de educação integral em tempo integral a ser desenvolvida nas escolas do campo tem como premissa manter vivos os costumes e princípios do campo, “a começar pela capacidade de lutas e enfrentamentos realizados pelas comissões do projeto Comunidade Aprendizagem em prol da coletividade e das melhorias para ampliação da escola e para a inclusão de outras atividades a serem desenvolvidas na escola” (Silva, 2023, p.156), ações que perpassam pela formação e conhecimentos de cada um dos educadores do campo.





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



## **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

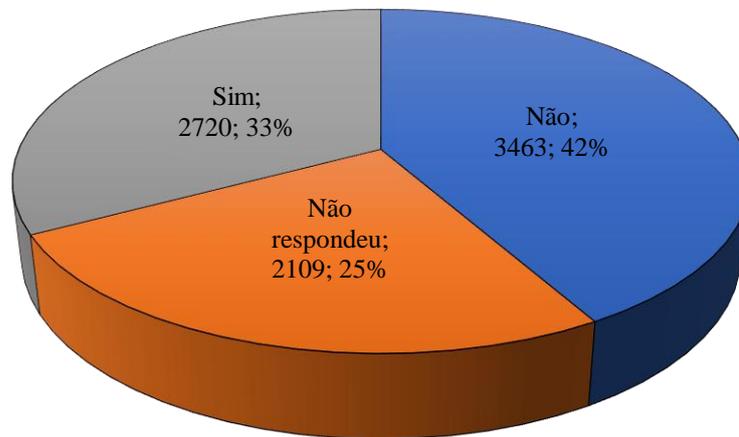
Nesta seção apresentaremos e discutiremos alguns dados referentes às questões voltadas para o tema dos Planos Municipais de Educação (PME). É importante destacar que o PME é um documento que orienta as políticas educacionais nos municípios brasileiros. Ele visa garantir o direito à educação de qualidade, estabelecendo diretrizes e metas para o desenvolvimento educacional a curto e longo prazo. Esses planos devem ser elaborados a cada dez anos e são essenciais pra assegurar que comunidades inteiras se mobilizem em prol de uma educação inclusiva e equitativa.

Sehnm e Martins (2025) destaca que a presidenta Dilma Rousseff, em 25 de junho de 2014, sancionou sem vetos a Lei Federal nº 13.005/2014, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal até 2024. O PNE é uma conquista do Estado Democrático de Direito promovida pela Constituição Federal de 1988 (CF/1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da A elaboração dos PMEs pelos entes federados é uma exigência dada pelo PNE (2014) que os responsabiliza à construção de seus dispositivos legais específicos para nortear e subsidiar a educação básica municipal.

Vale destacar que para Sehnm e Martins (2025), o Plano de Educação configura um plano de Estado, e não de governo, assim, sua validação pelo legislativo municipal e posterior sanção pelo chefe do executivo, o legitima e concede força de lei outorgando poderes a fim de transpor as diferentes gestões político-administrativas. Além disso, para os autores, o PME, como lei, tem a prerrogativa de evitar a descontinuidade das políticas educacionais recorrentes em muitos municípios brasileiros em que, a cada troca de gestão, as políticas tendem a ser “recomeçadas”, pois não se configuram como iniciativas propostas pelos gestores de “plantão”, mesmo quando considerados bons planos de educação, com metas e estratégias que exprimem de forma adequada o enfrentamento de problemas locais. Sendo assim, por força da lei, o PME deve ser respeitado pelos dirigentes municipais garantindo sua continuidade, independentemente da gestão vigente no município.

Infelizmente o Gráfico 40 apresenta um cenário contrário as prerrogativas da lei 13.005/2014, do PME. Nota – se que os desdobramentos nos estudos e monitoramento precisam avançar muito nos municípios. Observem os dados a seguir:

**Gráfico 40:** Participou de Audiência Pública sobre o Plano Municipal de Educação

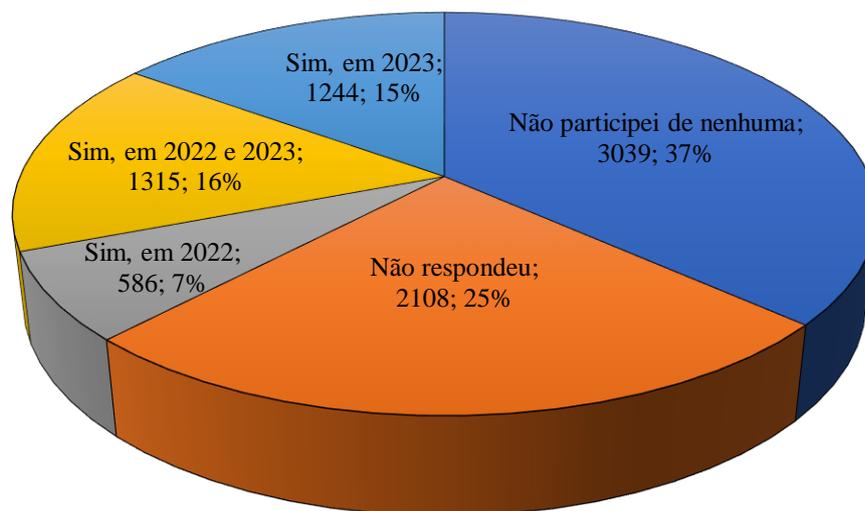


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Ao analisar o gráfico 40, evidencia-se que 42% dos(as) entrevistados(as) não participaram das audiências públicas dos PME na Bahia. Podendo se inferir que a maioria dos respondentes não seguem as prerrogativas legais de construção, monitoramento e avaliação dos PME. Além de não participar das Audiências Públicas dos Planos Municipais de Educação. Os dados se agravam no Gráfico 41, que evidenciam que 37% dos sujeitos nunca participaram das Conferências Municipais e outros 25% desconhecem ou não souberam responder.

Conforme Peixoto e Santos 2025, a Lei Federal nº 13.005/2014, os planos precisam ser avaliados periodicamente com vista à observação do atendimento às metas e estratégias. No caso específico do PME, objeto deste estudo, as avaliações devem ocorrer periodicamente, e a cada dois anos prestar contas à sociedade através de Audiência Pública, apresentando o monitoramento das metas e estratégias. Este processo avaliativo é constituído nos municípios por uma Comissão instituída na própria Lei do PME, incluindo nesta, a participação de técnico da Secretaria Municipal de Educação, de representação do Conselho Municipal de Educação (CME), de representante dos professores e demais conforme entendimento do município. Esta equipe organizará relatórios técnicos de avaliação e deverão “divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet” (Brasil, 2014, p. 1) além de informar no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) do Governo Federal.

**Gráfico 41:** Participou de alguma Conferência Municipal de Educação?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

De acordo com os autores Peixoto e Santos (2025) os dirigentes municipais precisam garantir a continuidade de monitoramento e avaliação por meios de Comissões. Acompanhamento dos PMEs exige um planejamento, mobilização, engajamento e articulação entre os governos, poderes executivo e judiciário, sindicatos, associações, movimentos sindicais, comunidade escolar, gestores escolares, profissionais da rede pública e privada dentro outros atores sociais, técnicos das secretarias municipais de educação proativos. Essa mobilização e envolvimento de todos é o caminho para a garantia da participação da sociedade civil organizada em prol de um Plano Municipal de Educação construído democraticamente que atenda as especificidades dos municípios e uma ampla divulgação para que todos conheçam as estratégias e metas e as mesmas sejam consolidadas em parcerias.

Convém ressaltar que os PMEs são fontes documentais relevantes de análise, pois possuem informações para estudo, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais adotadas pelos municípios. De acordo com Gil (2002, p.45-46) “[...] há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. [...] subsistem ao longo do tempo, tornam-se amais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

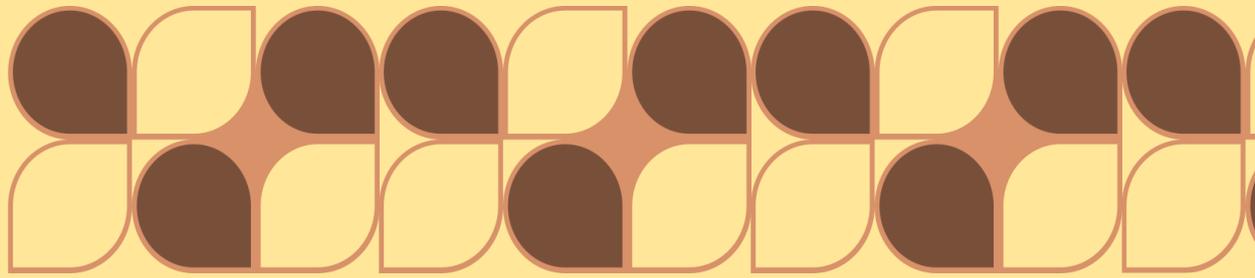
Sehnen e Martins (2025) destacam a relevância da discussão de políticas públicas de educação adotadas pelas esferas governamentais, em todos os seus âmbitos – federal, estadual ou municipal – sobretudo, no que se refere à defesa de uma educação justa, de qualidade, acessível a todos, equânime e democrática. Além disso, os documentos dos municípios em análise, enfatiza-se o contexto de produção, assim como as metas, diretrizes e princípios que

garantem a gestão democrática da educação nas municipalidades. Ao se discutir políticas públicas educacionais que promovam a qualidade da educação na esfera municipal, há de se considerar a complexidade dos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e demográficos que incidem no contexto municipal, bem como a variedade de atores (governamentais e não governamentais) que interferem na implementação das políticas públicas.

Diante dos dados coletados na pesquisa, evidenciou-se que não houve um engajamento por parte de alguns municipais para contemplar os objetivos e metas dos PMEs nos Territórios baiano no que tange Educação do Campo. Os dados apresentam ainda entraves que reverberam na implementação de políticas públicas na educação. É de fundamental importância que esse relatório seja publicizado e amplamente divulgado nos municípios para que todos envolvidos no processo de constituição, planejamento, monitoramento e avaliação, busquem momentos de estudos e formações continuadas para consolidar os processos legais dos PMEs.

Em síntese, referendado em Peixoto e Santos 2025 e de acordo com os dados apresentados, é necessário um comprometimento das representações das Comissões dos PMEs e participações efetivas nos momentos formativos, reuniões e estudos. É necessário ainda sair da inatividade, mudança de atitude e somente assim teremos de fato gestão democrática na perspectiva da garantia de uma avaliação participativa, monitoramento e proposição para o PME.





**DADOS DA PESQUISA SOBRE:  
CONSELHO MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO**



## **CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Tornar a educação acessível a todos, ou seja, democratizar a educação, é querer torná-la um direito universal visando ao desenvolvimento coletivo da sociedade. Na perspectiva de uma educação democrática, temos o Conselho Municipal de Educação (CME) que vai se caracterizar como um elemento crucial para o processo de democratização do ensino.

Os Conselhos Municipais de Educação têm um papel fundamental na gestão democrática do ensino, atuando como órgãos de controle social, deliberação e orientação das políticas educacionais a nível local. Eles contribuem para a construção de um sistema educacional mais participativo, envolvendo representantes da sociedade civil, profissionais da educação e administradores públicos nas decisões, além de assegurar que as políticas educacionais atendam às necessidades e especificidades das pessoas de acordo com as necessidades.

Nesse contexto, a criação do Conselho de Educação se dá a partir da descentralização do poder da União e do Estado, dando autonomia aos municípios e passando a responsabilidade de uma organização própria para cada gestão. O Conselho Municipal de Educação, propõe construir práticas democráticas e participativas, através de discussões, de planejamentos e execução de projetos para atender às demandas locais (Almeida, 2025). Nessas circunstâncias, Gohn (2001, p.31) define os conselhos municipais como

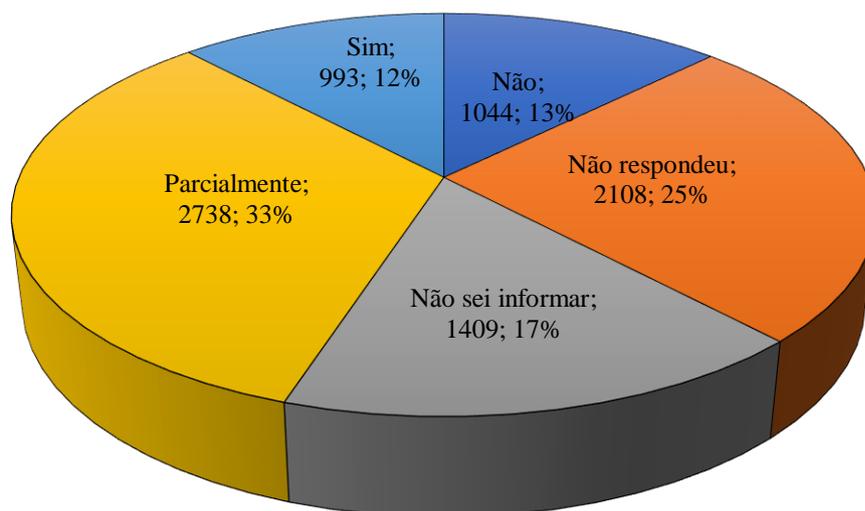


[...] agentes de inovação nas políticas públicas porque, ao realizarem a mediação entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais, estão construindo uma nova esfera pública de poder e de controle social. Como tais representam forças sociais organizadas e contribuem para o fortalecimento de novos sujeitos políticos.

O Conselho Municipal, sendo um órgão administrativo, possui autonomia na tomada de decisões para a garantia do funcionamento do sistema municipal, abrangendo assim uma pluralidade de diferentes espaços de atuação.

Sendo assim, procuramos estabelecer relação entre os(as) educadores(as) do estudo e o CME, questionando se conheciam as ações realizadas pelo Conselho Municipal. Das informações coletadas, 33% responderam que parcialmente; 12% que sim; 13% disseram que não. Além disso, 25% não quis responder e 17% não soube informar. Conforme exposto no Gráfico 42, a seguir.

**Gráfico 42:** Você conhece as ações realizadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME)?

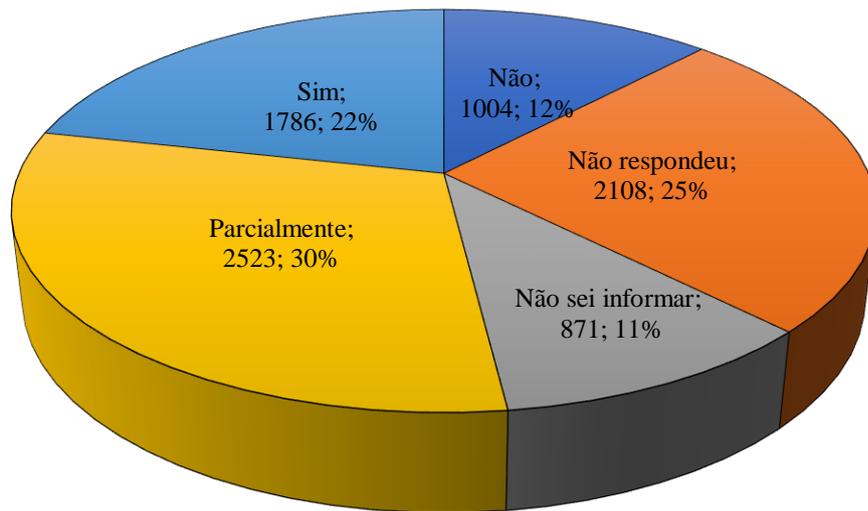


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Encontramos nos resultados que a maioria dos(as) educadores(as) deste estudo, conhecem as ações do CME parcialmente. Essa amostragem revela que embora o Conselho de Educação funcione como órgão articulador que planeja e implementa ações de acordo com a necessidade da sociedade, existe uma lacuna que opera nas fragilidades das atividades desenvolvidas nos municípios. Essa distância torna difícil o avanço da democracia e reforça a ideia de as decisões serem tomadas somente por uma pequena parte, em vez de estabelecer uma articulação que fomenta e estimule a participação ativa dos docentes nos processos decisórios, que são fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade. Em suas funções, vários CME “ainda não conseguiram romper as práticas cartoriais confundindo-se, muitas vezes, como departamentos das Secretarias Municipais de Educação. Isto se deve, além da herança histórica, ao modelo de desconcentração gerencial[...]” (Alves, 2011, p. 44).

Além disso, foram questionados se conheciam os conselheiros municipais da educação, 30% disseram que parcialmente; 22% que sim; 12% que não conheciam; 25% não quis responder e 11% não soube informar. Conforme o exposto.

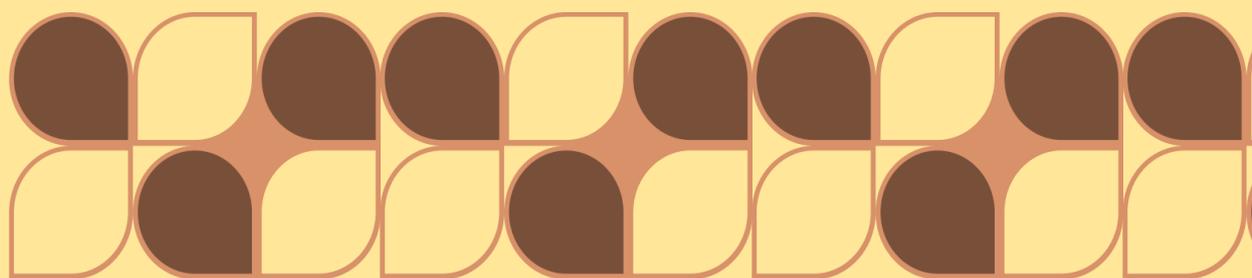
**Gráfico 43:** Você conhece os conselheiros municipais da educação?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Neste cenário, é possível perceber que, embora o Conselho Municipal de Educação atue como um órgão de função social, que evidencia as vozes da comunidade, ainda existe um certo distanciamento entre o CME e a comunidade local. Isso ocorre devido as dificuldades no processo de democratização e institucionalização dos conselhos, como a fragilidade tanto institucional quanto no aspecto legal; a desvalorização da cultura de participação social; a falta de autonomia; baixa representatividade e consequente crise de legitimidade das deliberações (Alves, 2011). Nesse sentido, para Mészáros (2002), o Estado se firma com o sistema do capital, interagindo de modo que afeta intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato da crise estrutural do capital, incluindo suas formas de organização.





**DADOS DA PESQUISA SOBRE:  
INFRAESTRUTURA DAS  
ESCOLAS CAMPONESAS**



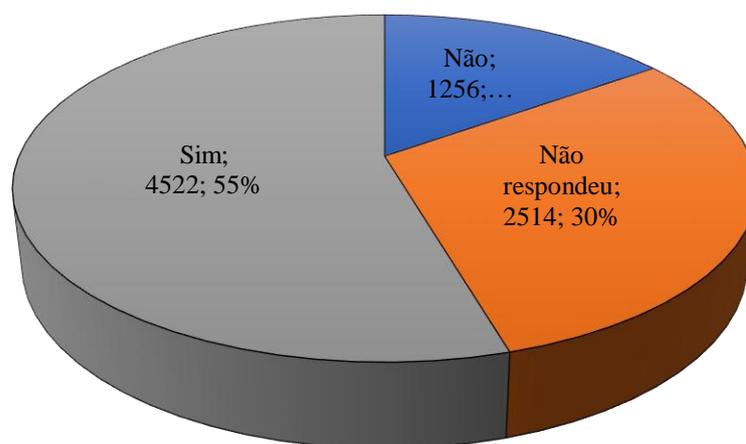
## **INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS CAMPONESAS**

Historicamente, a infraestrutura das escolas do campo no Brasil revela profundas desigualdades e negligência. Segundo Rolim (2023), a situação demonstra que as escolas rurais sofrem as consequências histórica das políticas educacionais. O abandono dos governantes, somado à falta de conhecimento da população sobre seus direitos sociais, contribui para o descaso e a falta de comprometimento da esfera governamental em investir na educação camponesa. Assim, ao longo do tempo, os gestores têm falhado em assegurar as escolas infraestrutura adequada, materiais didáticos e pedagógicos, profissionais habilitados para atuar nesse espaço e políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na escola em sua comunidade.

Incertezas que surgem da falta de maiores investimentos governamentais na educação dos sujeitos do campo. Portanto, muitas escolas camponesas lidam com condições precárias e desfavoráveis, como falta de transporte escolar adequado, instalações físicas deterioradas, ausência de acesso à internet, bibliotecas, laboratórios e recursos pedagógicos básicos. Essa precariedade compromete e atinge diretamente o direito à educação de qualidade e evidencia uma violação dos princípios de equidade e justiça social (Rolim, 2023).

Contrário a essa discussão, os professores(as) do campo que participaram desse estudo, em sua maioria, 55% consideram a estrutura física da escola adequada; já 15% não e 30% não soube ou não quis responder. Conforme pode ser observado no Gráfico 44, abaixo:

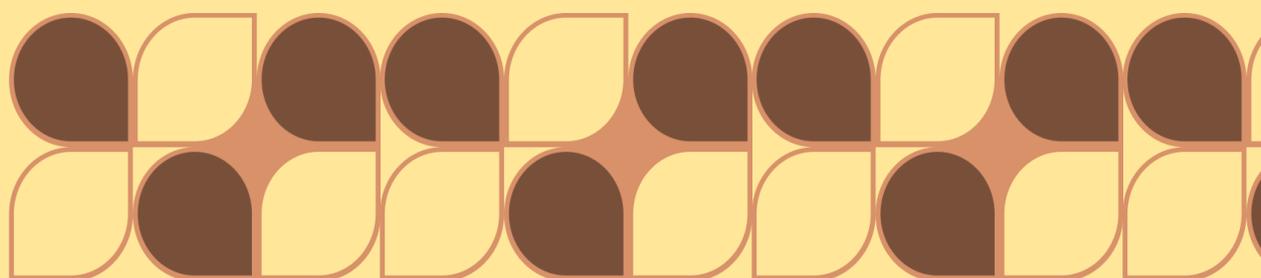
**Gráfico 44:** Consideram a estrutura física da escola adequada



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Muitos são os desafios que devem ser enfrentados e superados para que se alcance verdadeiramente uma educação de qualidade no campo, pois, de um lado, existe o desinteresse das políticas públicas em investir na Educação do Campo, enquanto, do outro, há as dificuldades de acesso às escolas do campo (Rolim, 2023). Sob essa perspectiva, Caldart (2008) ressalta que ao abordarmos a Educação do Campo, pode parecer algo recente, mas já se encontra em disputa há bastante tempo, exatamente porque a dinâmica da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais.





**DADOS DA PESQUISA SOBRE:  
MERENDA/  
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR**



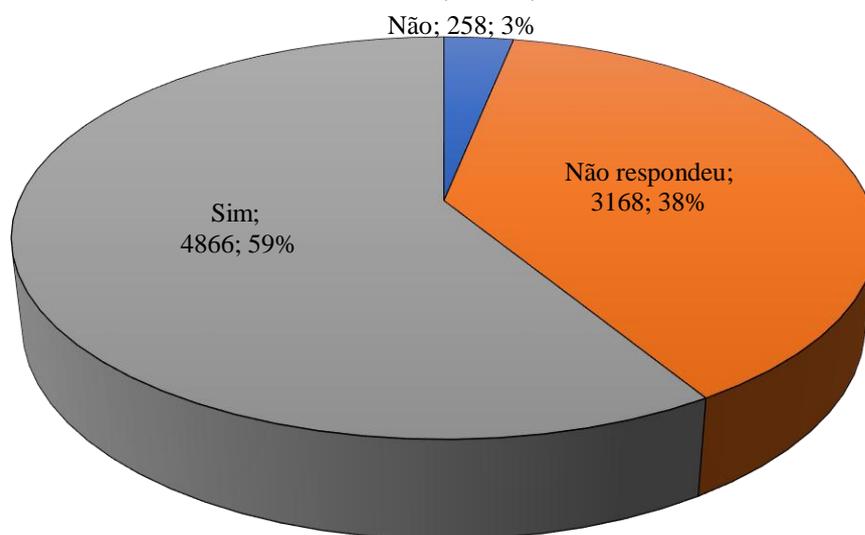
## **MERENDA/ALIMENTAÇÃO ESCOLAR**

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) constitui-se uma ação política que favorece pensar concepções e conceitos que engendram práticas em torno da alimentação escolar tanto no que diz respeito às ações estratégicas para a segurança alimentar e nutricional (SAN) quanto às políticas educacionais.

O PNAE é considerado o maior programa do tipo no mundo, atende aproximadamente 40 milhões de estudantes, quase um quinto da população brasileira, em tese e cotidianamente, com uma ou mais refeições. De algum modo, mobiliza em torno do ato de alimentar-se na escola, quase um quinto da população. Essa alimentação é em parte garantida pela agricultura familiar, que oferta os alimentos de qualidade as crianças. No entanto, para fazer chegar os alimentos às escolas, os produtores enfrentam desafios logísticos.

O PNAE é uma política pública de abrangência nacional e, junto com o salário mínimo e a aposentadoria, uma das mais capilarizadas no nosso país. O programa não apenas garante a alimentação dos alunos, mas também dá apoio aos pequenos agricultores, que em muitos casos tem no PNAE sua principal e/ou a mais estável fonte de renda pra o seu sustento e da sua família.

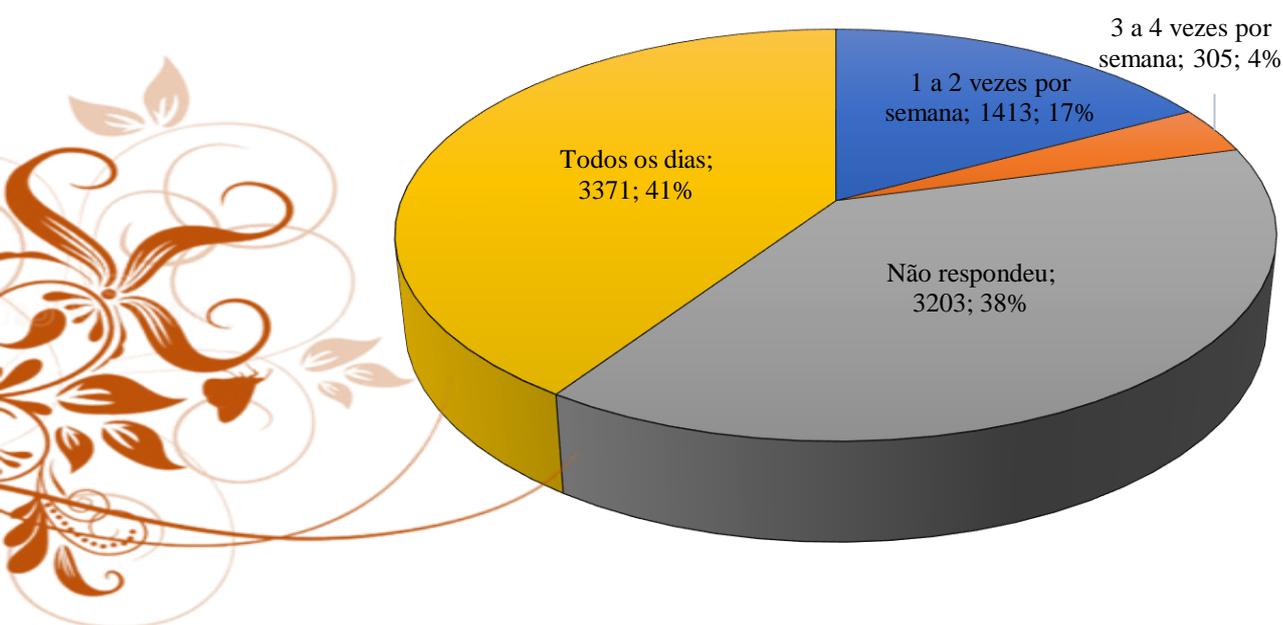
**Gráfico 45:** A escola que você trabalha é atendida pelo Programa Nacional de Merenda Escolar (PNAE)?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Nesta pesquisa, as respostas sobre o Programa Nacional de Merenda Escolar PNAE, no Gráfico 45, demonstraram que a maioria dos sujeitos trabalham em escolas que são atendidas pelo PNAE (59%; 4.866). Esse percentual de escolas é reflexo de ações do governo federal que destina 30% dos recursos do programa, obrigatoriamente, para a compra de alimentos oriundos da agricultura familiar, essa acabou incluída como cobeneficiária da política, a partir de 2009. Neste sentido, o programa estimulou o circuito inferior da economia agrária, do qual fazem parte os agricultores familiares ou pequenos produtores rurais. E por outro lado os dados demonstram que 38% não respondeu e apenas 3% afirmam que as escolas não são atendidas pelo PNAE.

**Gráfico 46:** Frequência do fornecimento da merenda escolar na escola em que trabalha



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Ao analisar a frequência do fornecimento da merenda escolar nas escolas, os dados do Gráfico 46, demonstram que para 41% (3.371) dos(as) educadores(as), a oferta da merenda escolar ocorre todos os dias, e para 17% (1.413), esse fornecimento ocorre uma ou duas vezes por semana, 4% três ou quatro vezes por semana e 38% não souberam responder.

A vida social na escola se organiza em conjunto com a alimentação, não somente como expressão das estruturas sociais, mas também como uma criação histórico-cultural capaz de convencionar a atribuição de significados que possibilite a comunicação. A alimentação pode operar como um tipo específico de linguagem que nos permite pensar sobre ela.

A legislação atual que define o PNAE, Lei 11.947/2009, estabelece dois eixos de ação igualmente importantes: a oferta de alimentação escolar e as ações de educação alimentar e

nutricional. Esta legislação abre precedente para se pensar que a parte tradicionalmente conhecida do Programa, a oferta de alimentação na escola (por quase cinquenta anos vinculada à assistência), passa a sofrer a influência de uma outra ação que a torna mais significativa e abrangente. De modo objetivo, sinaliza que a comum prática de comer na escola deve se dar ao mesmo tempo que a prática de educar para o ato de comer, tanto dentro quanto fora da escola.

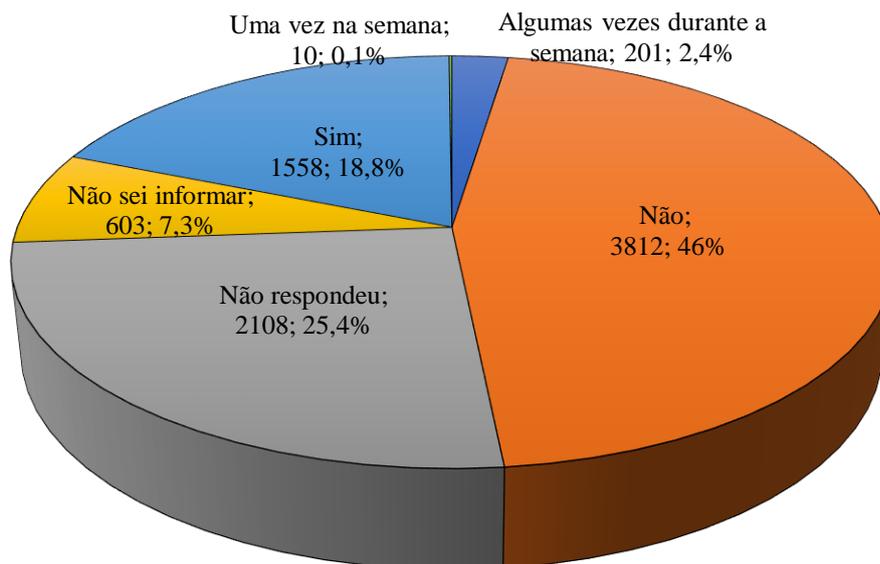
A partir de 1995, com a descentralização da gestão do PNAE, a União passou a realizar transferência financeira direta para o Distrito Federal, estados e municípios com a perspectiva de diminuir os gastos e incentivar o envolvimento de todos os atores escolares, e dessa maneira otimizar as diretrizes do programa, além de auxiliar, de forma mais independente a aplicação dos recursos, mudando de responsabilidade administrativa e fazendo com que as prefeituras tivessem a responsabilidade sobre a gerência financeira e também a melhora da efetividade do programa (Menezes; Santos, 2001).

A universalização e a gratuidade no fornecimento da merenda escolar, associada a uma contextualização pedagógica para uma formação consciente dos hábitos alimentares saudáveis dos estudantes é uma característica intrínseca do PNAE (Delors, 2000). E as suas ações têm firmado e aumentado a responsabilidade administrativa dos órgãos públicos e o próprio estímulo da participação social (Peixinho, 2013).

Quando se aborda a temática alimentação escolar é imprescindível ressaltar algumas especificidades dos estudantes camponeses, como o tempo de deslocamento que estes estudantes têm para chegar as escolas, reverberando numa necessidade nutricional maior, que se diferencia dos estudantes que têm um trajeto entre escola e residência rápida. Por isso, os educadores foram questionados acerca do oferecimento de uma segunda merenda a esses estudantes do campo.



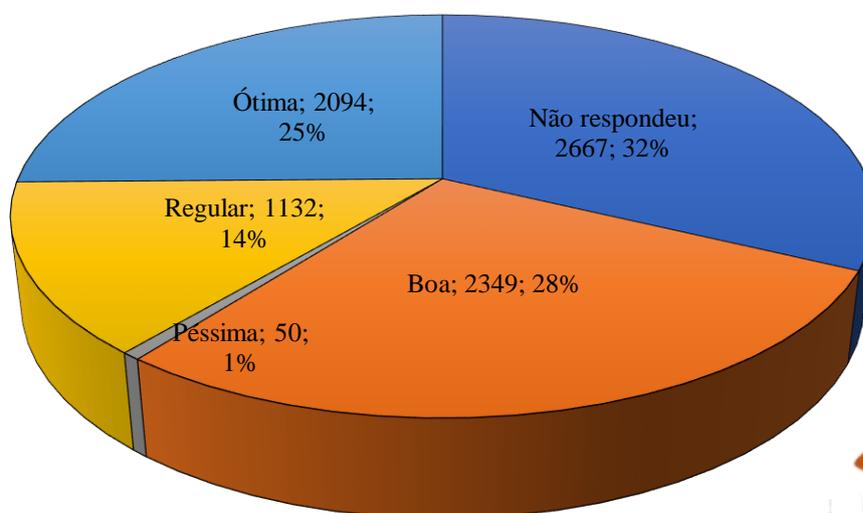
**Gráfico 47:** A escola fornece uma segunda merenda durante o mesmo dia (desjejum pela manhã/café da tarde)?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Como pode ser observado no Gráfico 47, apesar dos estudantes camponeses terem necessidades nutricionais que divergem das escolas citadinas, o percentual de escolas que oferecem uma alimentação escolar que considere essa especificidade é inferior a 20%, permitindo inferir que nas demais instituições a merenda escolar é pensada a partir da realidade urbanocêntrica.

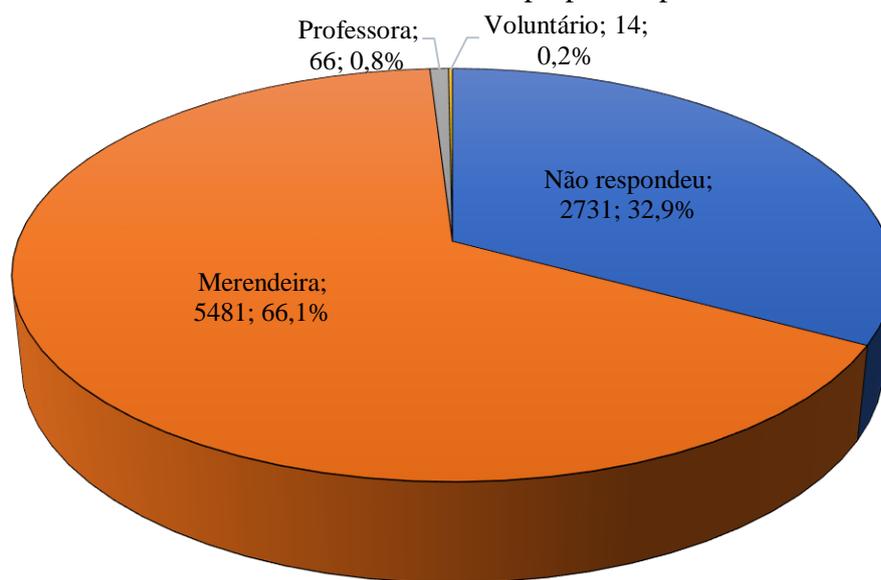
**Gráfico 48:** A qualidade da merenda servida é:



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Os dados da pesquisa demonstraram também como está a qualidade da alimentação escolar. Neste sentido, o Gráfico 48 evidenciou que apesar do respaldo legal e de documentações que ratificam a necessidade de se fornecer uma alimentação escolar de qualidade ainda há escolas camponesas com merendas em péssima qualidade (50; 1%) e 14% (1.132) consideram regular. O ideal é que todas as escolas oferecessem aos estudantes uma merenda escola de excelente qualidade, pois a falta de nutrição interfere diretamente na qualidade da educação a ser construída nessas instituições de ensino.

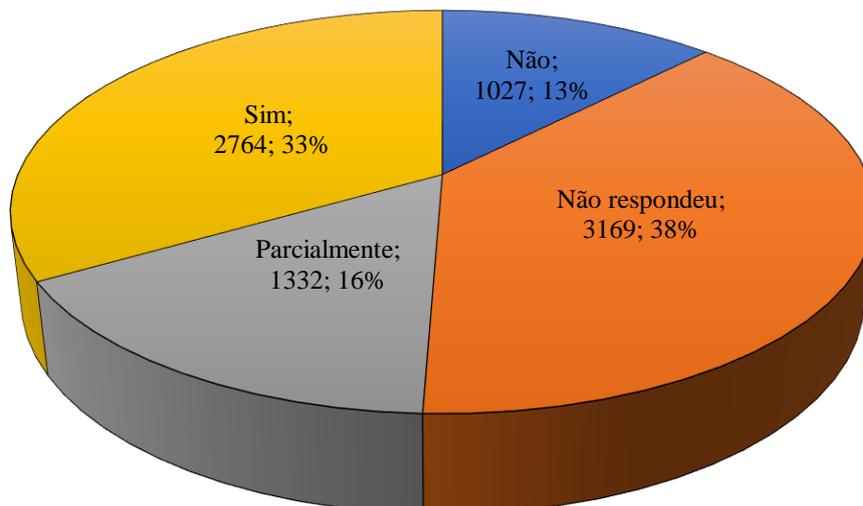
**Gráfico 49:** A merenda é preparada por:



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

E quando questionados(as) acerca de quem prepara essa merenda, os(as) educadores(as) sinalizaram que ainda há escolas camponesas nas quais os(as) professores(as) (66; 0,8%) e/ou voluntários (14; 0,2%) são responsáveis por esse trabalho. Em ambas as situações o fornecimento de uma alimentação escolar ou do fazer pedagógico são prejudicadas, pois ao se dispor a preparar a merenda escolar os(as) educadores(as) têm que retirar um tempo pessoal ou da própria aula, para preparar a merenda; e quando se depende de voluntários, não se pode exigir a presença contínua dessas pessoas durante todo o ano letivo, nem mesmo o conhecimento técnico que a função exige. Apesar da maioria das escolas terem merendeiras, é importante frisar as ausências para que essa realidade seja melhorada, e os direitos desses estudantes seja respeitado.

**Gráfico 50:** Os alimentos da alimentação escolar são comprados pelo Programa Compra Direta do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

No Gráfico 50 ao questionar se os alimentos da alimentação escolar são comprados pelo Programa Compra Direta do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) os sujeitos responderam que 33% utilizam os alimentos do PAA, 13% não utilizam alimentos da agricultura familiar. 16% utilizam parcialmente e 38% não responderam.

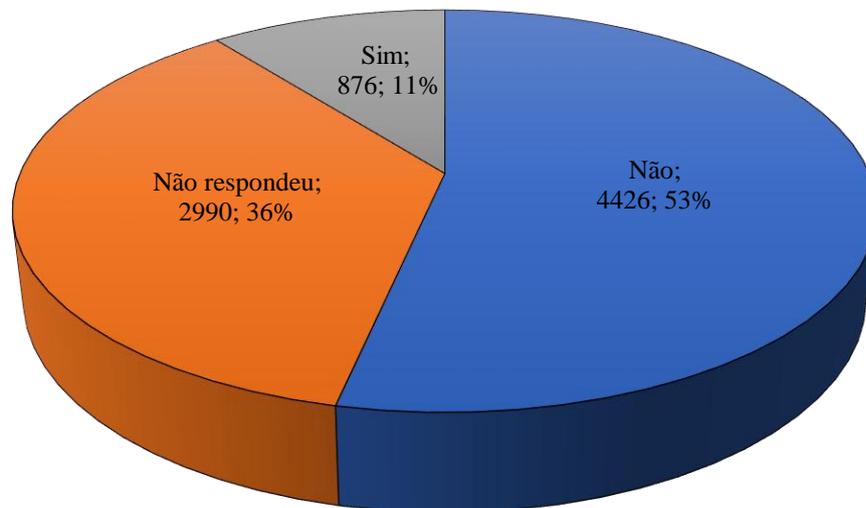
Considerando que o mercado institucional brasileiro é representado pelo PAA e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Este se configura uma importante estratégia para o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar, pois garante aos produtores rurais uma maneira segura de escoamento da produção, por meio do acesso a comercialização dos alimentos para o setor público (Rocha; Anjos, 2016; Ferreira; Cruz, 2013; Santos; Torres, 2023).

A relevância dessas políticas públicas para a garantia do direito à alimentação é tamanha, que são mencionadas pelo Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em um relatório publicado em 2013, como um dos maiores programas de compras institucionais do mundo voltados ao combate, principalmente, à pobreza no campo (IPC-IG, 2013).

Além disso, vale destacar que o PAA foi o primeiro programa a institucionalizar a compra de alimentos da agricultura familiar pelo Estado. Isso produziu experiências interessantes que possibilitaram as discussões e posterior inserção dos agricultores familiares no PNAE, por meio da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que instituiu a obrigatoriedade

de adquirir no mínimo 30% de produtos da agricultura familiar para a produção da merenda escolar (Schwartzman, 2017; Brasil, 2009).

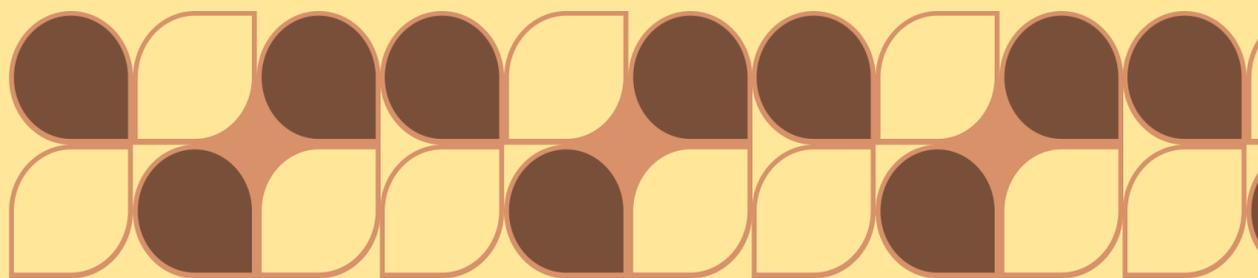
**Gráfico 51:** Existe uma horta dentro da escola que forneça parte dos itens da merenda escolar?



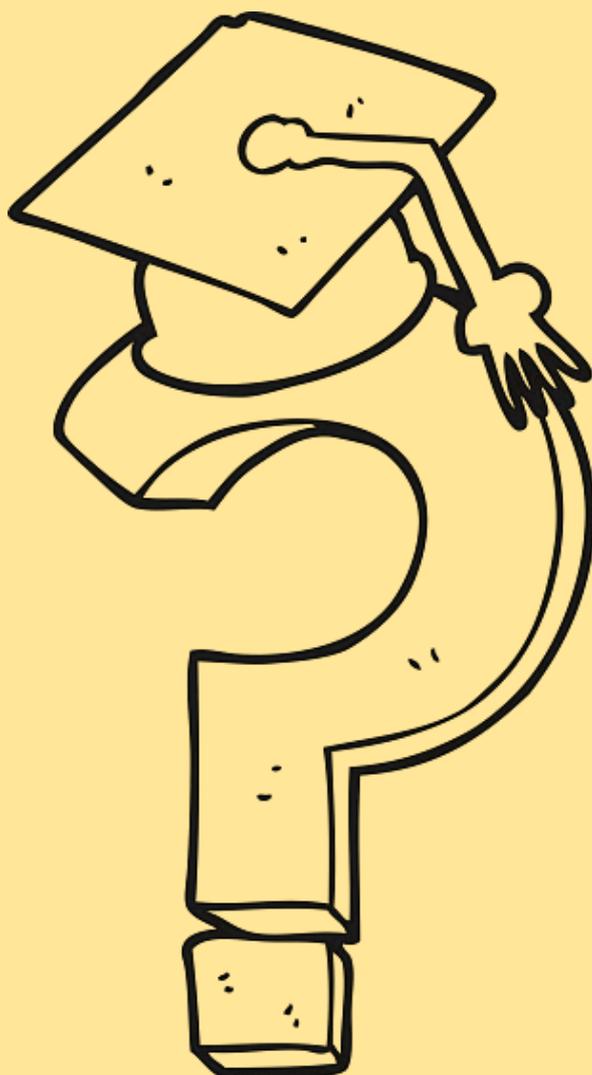
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Dentro das escolas camponesas, para além de um recurso pedagógico as hortas escolares podem fornecer alguns itens para a merenda escolar. Como pode ser observado no Gráfico 51, essa é uma realidade de 11% (876) dos respondentes. Dado que pode refletir a ausência dessas hortas escolares ou o desuso desse recurso riquíssimo das escolas camponesas.

Em síntese, apesar das críticas a algumas especificidades, é importante registrar neste espaço as conquistas que na atualidade tem se verificado em relação à constituição e à implementação de uma Política Nacional de Educação Alimentar e Nutricional, na perspectiva da realização do Direito Humano a Alimentação Adequada e Saudável. Nesta discussão, encontram-se associados diferentes Ministérios como os da Educação, Saúde, Desenvolvimento Social, instâncias do controle social ligadas à alimentação e à nutrição tais como o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), a Associação Brasileira de Nutrição (ASBRAN), entre outras que se uniram para pensar tal política em direção a efetivar ações intersetoriais em todos os âmbitos.



**DADOS DA PESQUISA SOBRE:  
EMPREENDEDORISMO NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

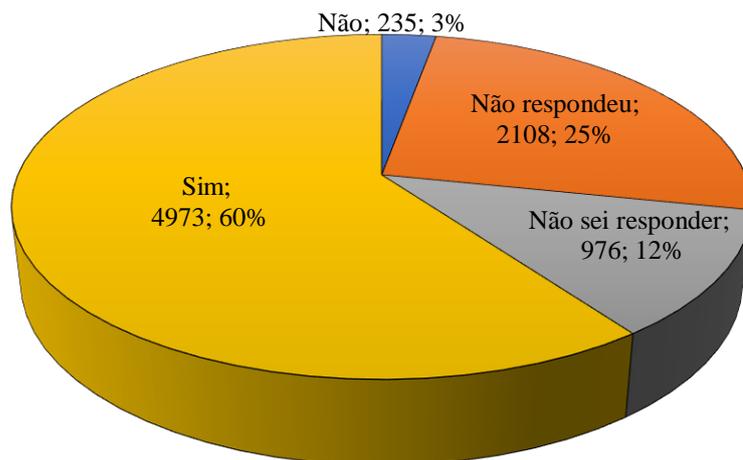


## **EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Antes de se discutir o tema “Empreendedorismo na Educação do Campo” é importante retomar pautas indissociáveis a Educação do Campo, como: as multiplicidades dos homens e mulheres do campo, das florestas e das águas, que mesmo os sujeitos camponeses sejam muitos e diversos, é o camponês o sujeito coletivo que hoje identifica, na sua especificidade, o polo da contradição assumida (Caldart, 2012). E o confronto frente ao modo capitalista de produção, “Vivendo sob o capitalismo, os camponeses confrontam sua lógica fundamental com a da exploração do trabalho pelo capital, resistindo em um modo distinto de produzir, de organizar a vida social e de se relacionar com a natureza” (2012, p.262).

Apesar dessas duas pautas não comportarem a totalidade das pautas e lutas propostas pela Educação do Campo, é possível compreender por meio delas que essa modalidade educativa foi e está sendo construída respeitando a multiplicidade de camponeses, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, logo a Educação do Campo não cabe numa perspectiva de homogeneidade social, ou discursos de meritocracia, criados e enaltecidos nos grandes centros, como forma de justificar as desigualdades sociais. A educação aqui defendida discute, analisa e se posiciona frente as injustiças sociais geradas propositadamente pelo modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, corroboramos com Mészáros (2008) não é possível se negociar com o capitalismo, e as tentativas educativas de conciliação fracassaram, pois “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (Mészáros, 2008, p.27). É nesse contexto que situa a lógica do empreendedorismo nas escolas, tão somente uma proposta de trazer uma pauta do mercado pra o contexto escolar e fazer *jus* à proposta de uma educação hegemônica que fortaleça o capitalismo. Nesse sentido, realizamos algumas perguntas sobre a inserção do empreendedorismo nas escolas da Bahia, conforme demonstra abaixo.

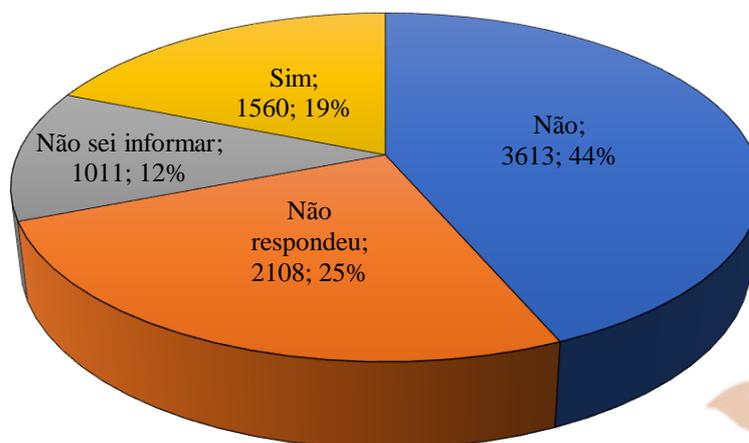
**Gráfico 52:** Para você, o ensino do empreendedorismo deve constar no currículo das escolas do campo?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Ao se questionar os(as) educadores(as) do campo se deveria constar no currículo das escolas do campo o ensino do empreendedorismo (Gráfico 52), a maioria dos respondentes (4.973; 60% educadores) afirmaram que essa disciplina deveria ser incluída. Esse dado pode ser o reflexo do discurso neoliberal em que transforma a sustentabilidade e a justiça social em oportunidades de negócios, minimizando a necessidade de ações estruturais e regulamentações públicas. Essa perspectiva é preocupante, pois reduz a cidadania a um conjunto de práticas individuais em detrimento da mobilização política e da luta por direitos

**Gráfico 53:** Na(s) escola(s) em que você atua, há alguma disciplina em que trabalha com o conteúdo sobre o empreendedorismo?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

De acordo com os respondentes (Gráfico 53), o empreendedorismo começa a adentrar as escolas camponesas (1.560; 19%), apesar dessa disciplina ser oposta a proposta de Educação do Campo. Trazer os ideais do empreendedorismo, faz com que a educação proposta tenda a reproduzir valores hegemônicos alinhados ao projeto neoliberal através da heteronomia e não da autonomia, em vez de promover a autonomia e o pensamento crítico,



Antes, a liberdade liberal teria de ser produzida e defendida. Como dirá décadas depois Margareth Thatcher: **“Economia é o método. O objetivo é mudar o coração e a alma”**. E essa mudança dos corações e mentes teria de ser feita através de doses maciças de intervenção e de reeducação. Isso até o momento em que os indivíduos comessem a ver a si mesmos como **“empreendedores de si”**, isso até o momento em que eles internalizassem a racionalidade econômica como a única forma de racionalidade possível. (Safatle; da Silva Junior; Dunker, 2021, p.21, grifo nosso)

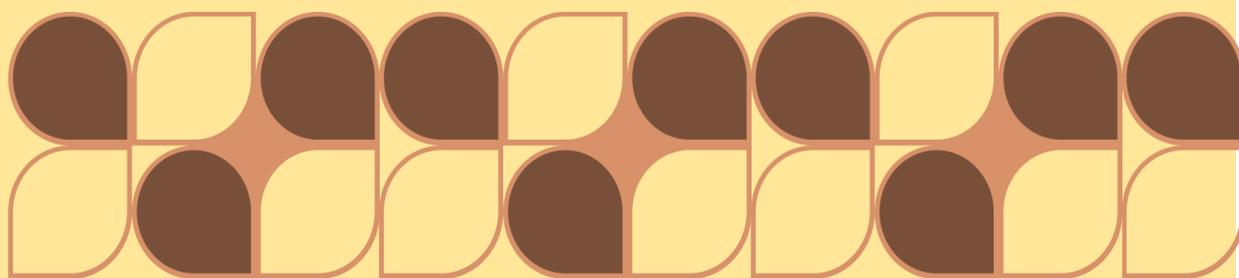
Ratificando as afirmativas dos pesquisadores Safatle; da Silva Junior; Dunker (2021) acerca da inserção da economia nos processos educativos, pois ao naturalizar a racionalidade econômica é possível internalizar na sociedade que está sendo (re)formada, que esta é a única forma de se viver e organizar as relações sociais, fadando todas os indivíduos a viverem para satisfazer as necessidades do mercado, e tentar se manterem vivos no processo. Essa discussão não é recente, pois Foucault já havia pontuado:

Assim, o que faz a economia possível e necessária é uma perpétua e fundamental situação de escassez: diante de uma natureza que, por si mesma, é inerte e, salvo para uma parte minúscula, estéril, o homem arrisca sua vida. Não é mais nos jogos da representação que a economia encontra seu princípio, mas é do lado desta região perigosa na qual a vida se afronta à morte [...] **O homo œconomicus não é este que representa suas próprias necessidades e os objetos capaz de satisfazê-las. Ele é este que passa, e usa, e perde sua vida tentando escapar da iminência da morte** (Foucault, 2008, p. 269, grifo nosso).

Isso posto, o empreendedorismo como disciplina na educação básica pode influenciar diretamente para a formação de uma consciência alinhada aos valores neoliberais, se no decorrer dessa abordagem for apresentado o empreendedor como o principal agente de transformação social, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por problemas estruturais, obscurecendo o papel do Estado e das políticas públicas na redução das desigualdades. Em contrapartida, essa disciplina, caso já tenha sido imposta nas escolas do campo, pode ser mais um espaço de enfrentamento, na qual se trabalhe a politização acerca de questões sociais complexas, desmistificando a ideologia do "empreendedor de si", pois o

sucesso ou fracasso não seja atribuído exclusivamente ao esforço individual, pois os condicionantes históricos, econômicos e sociais também moldam as trajetórias individuais





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

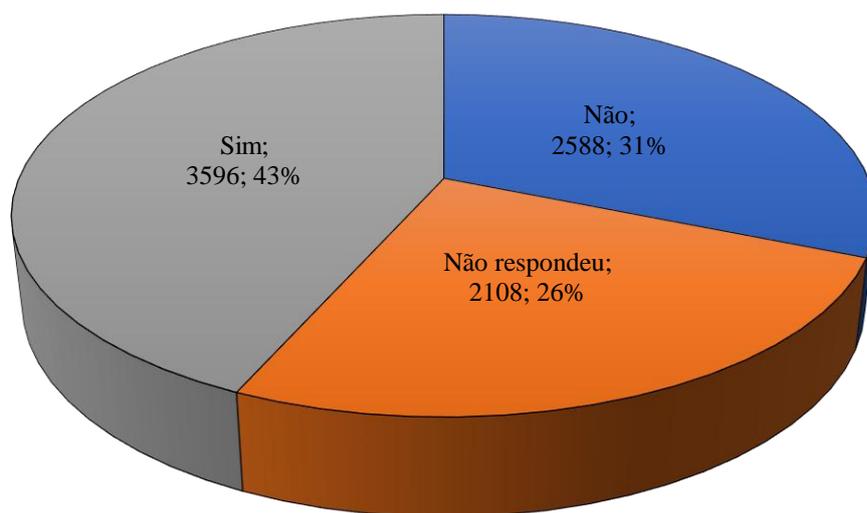


## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO**

Dialogar sobre as necessidades da Educação do Campo é mergulhar nesse processo construtivo e formativo para identificar quem são os sujeitos do campo, além de refletir sobre o contexto em que esses processos têm sido travados na educação. Nesse sentido, trabalhar a interface entre Educação do Campo e Educação Inclusiva requer debater sobre diversos e importantes desafios, considerando que ambas são direitos sociais e historicamente são movidas pelas lutas sociais. Nesse contexto, tratar da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação do Campo requer pensar em todo um cenário socioeconômico, político e cultural.

Desse modo, apresentamos os dados dos(as) educadores(as) que responderam ao questionário, conforme Gráfico 54. Foi possível perceber que com relação a escola em que trabalha se tem acessibilidade para as Pessoas com Deficiência (PcD), um número significativo de docentes considera que 43% que Sim; 31% não e 26% optaram em não responder.

**Gráfico 54:** A escola onde você trabalha tem acessibilidade para as Pessoas com Deficiência (PcD)?

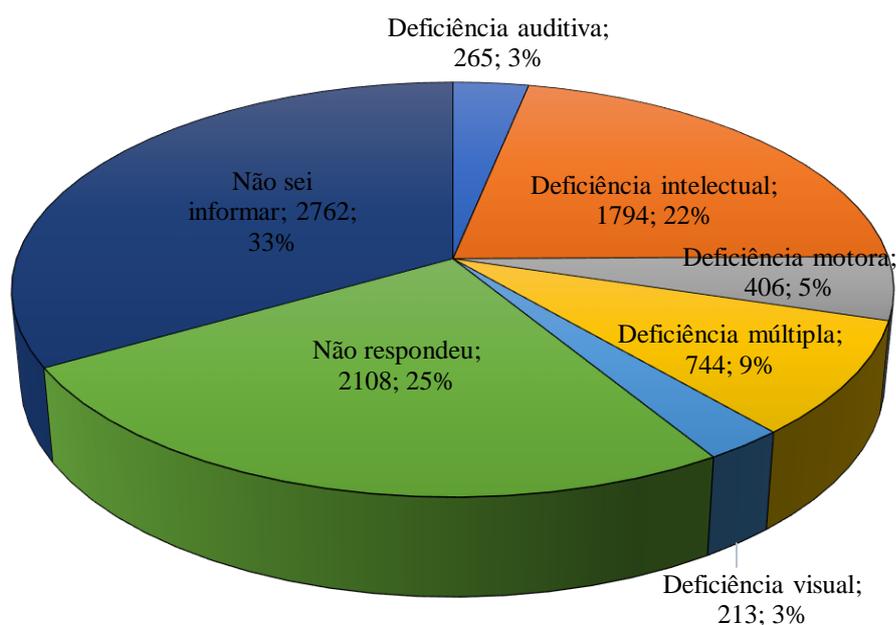


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Os dados revelam um cenário preocupante quanto à acessibilidade nas escolas, especialmente quando apenas 43% afirmam que suas instituições são acessíveis, enquanto 31% negam essa condição e 26% optam por não responder. Quanto ao percentual de não respondentes levanta suspeitas sobre o desconhecimento da temática no ambiente escolar, o que pode refletir falta de formação dos profissionais ou negligência das condições de acessibilidade.

Nesse sentido, precisamos ter a clareza de que inclusão parte do princípio de ações que agregam o panorama político, cultural, social e pedagógico, com vistas a garantia de direito de todos de modo que se tenha acesso à educação (Lima *et al*, 2016). Sobre os dados da pesquisa, esse panorama evidencia não apenas a insuficiência de investimentos e adaptações nas estruturas escolares, mas também uma possível falta de informação ou naturalização da exclusão, refletida no alto índice de não respostas. No que se refere a acessibilidade, esta vai além da presença de rampas ou banheiros adaptados, envolve também materiais pedagógicos acessíveis, formação continuada docente e apoio especializado.

**Gráfico 55:** Na sua sala de aula há Pessoas com Deficiência (PcD)?



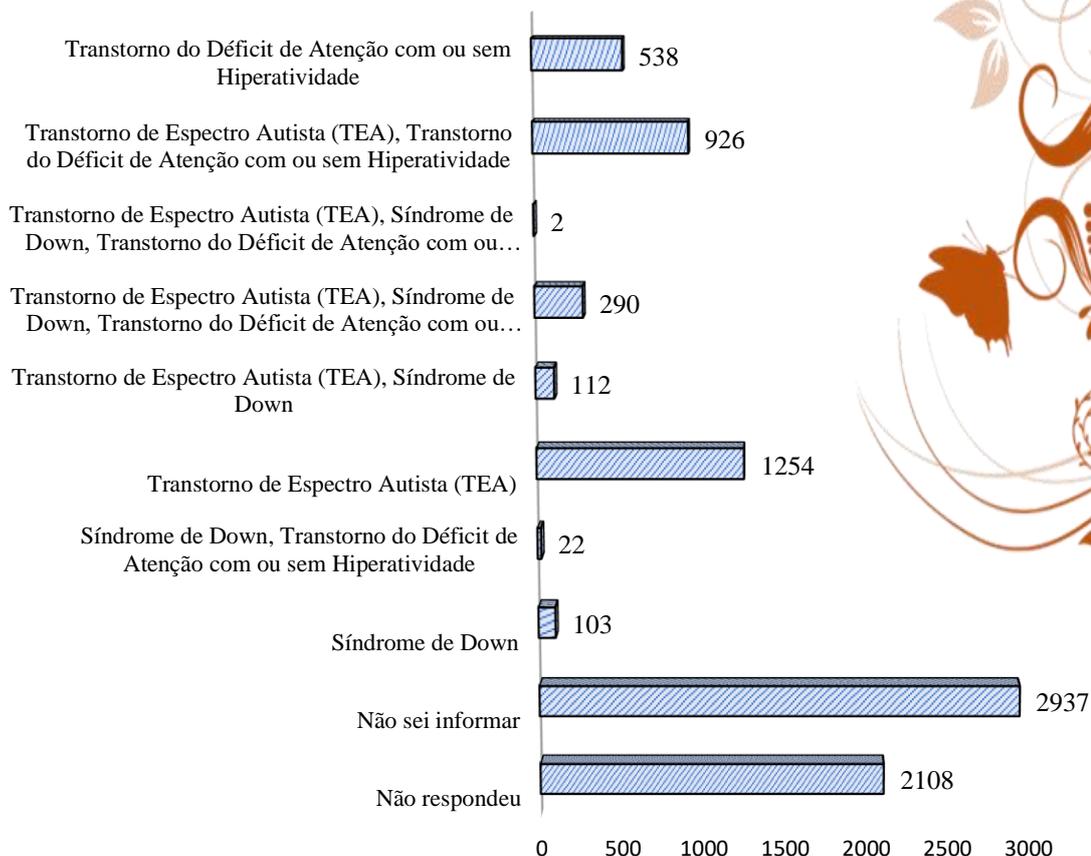
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Como pode ser observado no Gráfico 55, na sala de aula há 3% de pessoas com deficiência auditiva, 22% com deficiência intelectual, 5% com deficiência motora, 9% com deficiência múltipla, 3% com deficiência visual, 25% não respondeu e 33% não sabe informar.

A despeito deste contexto, os dados revelam uma realidade complexa em relação à presença de Pessoas com Deficiência nas salas de aula. Embora se identifique a existência de alunos com diferentes tipos de deficiência (principalmente para a deficiência intelectual com 22% do percentual), nos chama atenção o fato de 25% dos(as) educadores(as) optarem em não responder, além de 33% afirmar que não saber informar. Esse alto índice de desconhecimento e silenciamento pode indicar fragilidades no acompanhamento individualizado desses alunos,

bem como falta de formação continuada dos profissionais acerca das especificidades desses sujeitos, além da ausência de registro na matrícula como aluno PcD. A fim de ampliar a discussão, foi questionado aos educadores se na ‘sala de aula há pessoas com laudo’. O Gráfico 56 mostra a distribuição das respostas relacionadas à presença desses estudantes com deficiência que tem laudo. A seguir, os dados indicam que 538 professores confirmaram ter alunos com laudo de Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH) em suas salas. Além disso, 926 professores/as disseram que ter estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) + TDAH. No caso de com TEA + Síndrome de Down + TDAH, duas respostas foram registradas. Para TEA + Síndrome de Down + TDAH, 290 professores marcaram essa opção. Já com TEA + Síndrome de Down, 112 confirmaram essa informação. Ademais, com somente Transtorno do Espectro Autista, obtivemos 1.254 respostas; com apenas Síndrome de Down: 103 respostas; com Síndrome de Down + TDAH: 22 respostas. Além disso, 2.937 professores/as não souberam informar e 2.108 optaram em não responder.

**Gráfico 56:** Na sua sala de aula há pessoas com laudo?

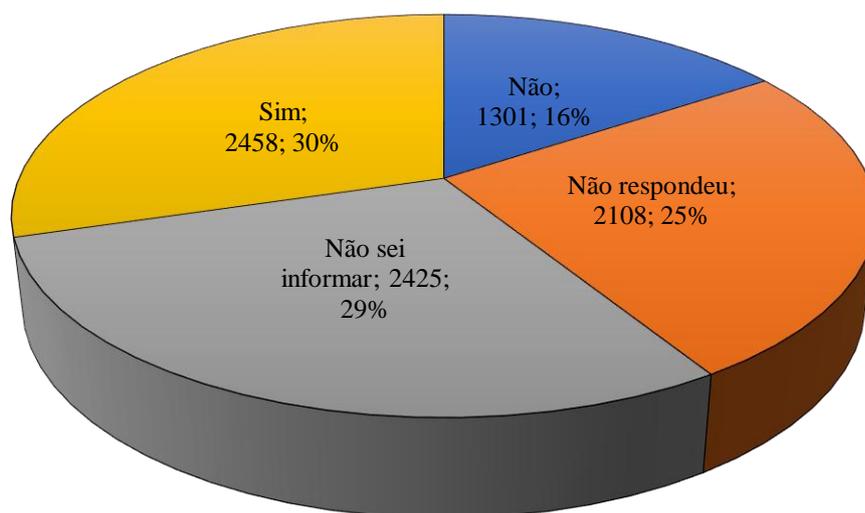


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Dentre as deficiências especificadas o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se destaca como a mais comum, tanto isoladamente quanto em combinação com outros diagnósticos. Além disso, é importante destacar que o grande número de educadores(as) que não souberam informar e aqueles(as) que não responderam, revela a necessidade de formação continuada. E, trazer essas reflexões em interface entre Educação Inclusiva e Educação do Campo é de grande relevância, uma vez que são áreas que historicamente passaram por lutas, desafios e conquistas. E realizar o diagnóstico sobre os aspectos referentes a deficiências e ou necessidades específicas é uma situação urgente. Segundo Belo da Silva e Medeiros (2021), a formação continuada deve se exercer com fundamentação teórico-prática para que possa atender às condições necessárias de averiguar criticamente a realidade em que o docente está inserido, sobre a qual poderá agir com intervenções, visando transformá-la.

Ainda nesse contexto formativo foi questionado aos(às) participantes da pesquisa se a Secretaria Municipal de Educação (SMED) do seu município realizou formação continuada acerca da Educação Especial: 30% responderam sim; 16% disseram que não; 29% não souberam informar, e 25% não respondeu.

**Gráfico 57:** A SMED realizou formação continuada acerca da Educação Especial?



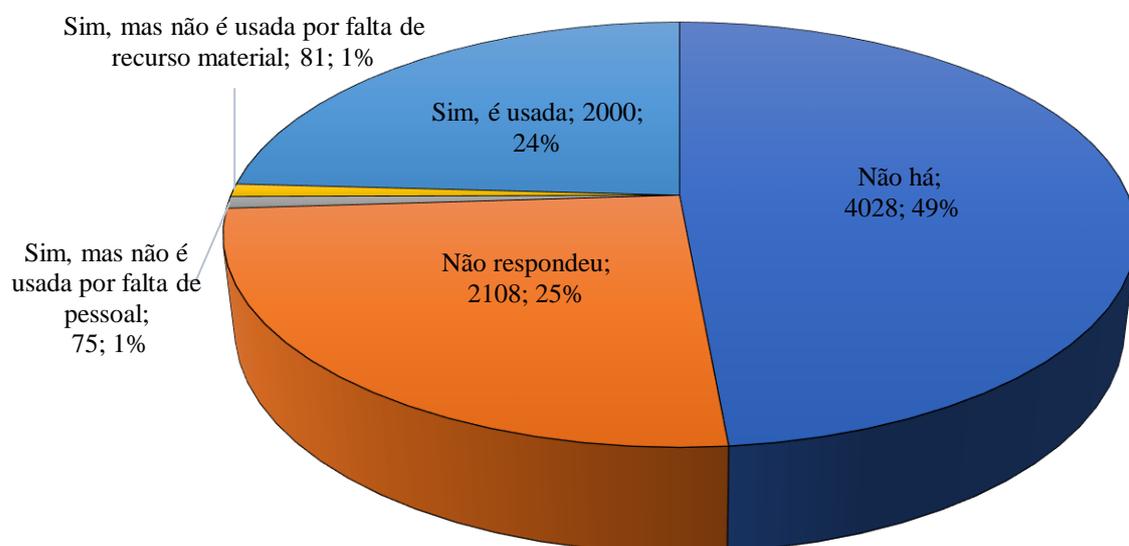
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

O Gráfico 57 com os dados referentes às informações apresentadas pelos(as) professores(as) do campo sobre a SMED realizar formação continuada acerca da Educação Especial, dentre os resultados que chamaram atenção, foi o fato de 25% não responderem, o que pode refletir desinteresse. Somente 30% dos(as) educadores(as) afirmaram que houve formação articulada pela SMED que se revela uma porcentagem baixa diante da necessidade

de uma formação inclusiva. Todavia, 16% apontaram que não houve nenhuma formação, enquanto 29% não soube informar, o que pode indicar desarticulação entre a SMED e os(as) educadores(as) do campo. Ações formativas continuadas é um processo que deve ser vivenciado pelo educador ao longo da sua carreira profissional, a fim de proporcionar atualizar a prática pedagógica para lidar com os desafios atuais na educação, e particularmente na Educação Inclusiva. As escolas do campo devem possuir condições para garantir o direito a educação, uma vez que esta é um direito de todos. E, quando os seres humanos não usufruem desse direito, ele está sendo negligenciado por alguém, seja pelo Estado ou pela equipe pedagógica (Melo, 2019).

Com relação a existência de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) os educadores informaram:

**Gráfico 58:** Na escola onde você trabalha existe sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

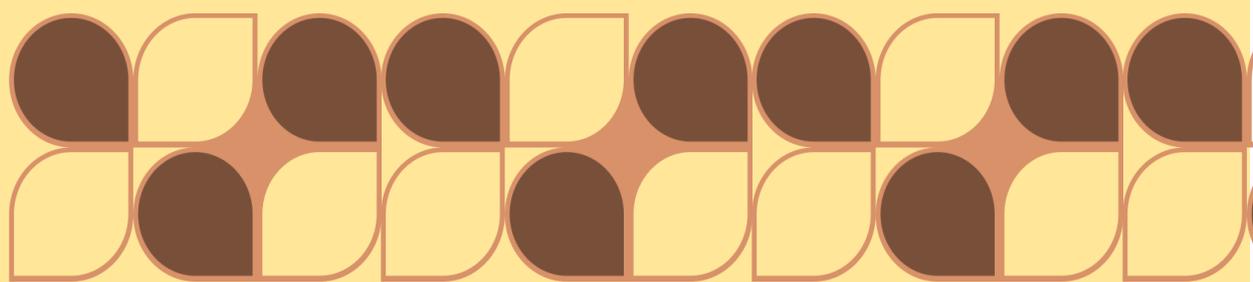


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Os dados do Gráfico 58 demonstra que 24% disseram que na escola onde trabalham existe sala para AEE. Além disso, 49% disseram que não há. Um dado preocupante é que 25% não quis responder e 1% disse que sim, mas não é usada por falta de recurso de material. Sobre esses resultados é importante destacar que a luta pela política de inclusão social é histórica, mesmo com a intensificação dos debates e enfrentamentos (Lima et al, 2016). Os resultados revelam limitações quando a efetivação de sala de AEE nas escolas. Um dado preocupante é a ausência desse espaço que pode comprometer a garantia de atendimento especializado a essas

crianças, além da invisibilidade dentro das unidades escolares pela falta de formação continuada ou do discurso de inclusão que na prática não existe. Munarin (2011) ressalta que para que se reconheça e tenha de fato uma Educação do Campo inclusiva é primordial valorizar os sujeitos envolvidos no processo educacional e, com isso, políticas de educação voltadas para a formação humana.





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**



## **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

Nesta seção serão apresentados alguns dados referentes às questões voltadas para o tema Educação Quilombola. Para abordar essa especificidade educativa, é importante frisar que as comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem. Objetivando alcançar e respeitar essas dimensões em 20 de novembro de 2012 o Ministro da Educação Aloizio Mercadante foi Ministro da Educação durante o governo de Dilma Rousseff entre 2012 e 2014 e entre 2015 e 2016. homologou a Resolução CNE 08/2012 na qual se define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

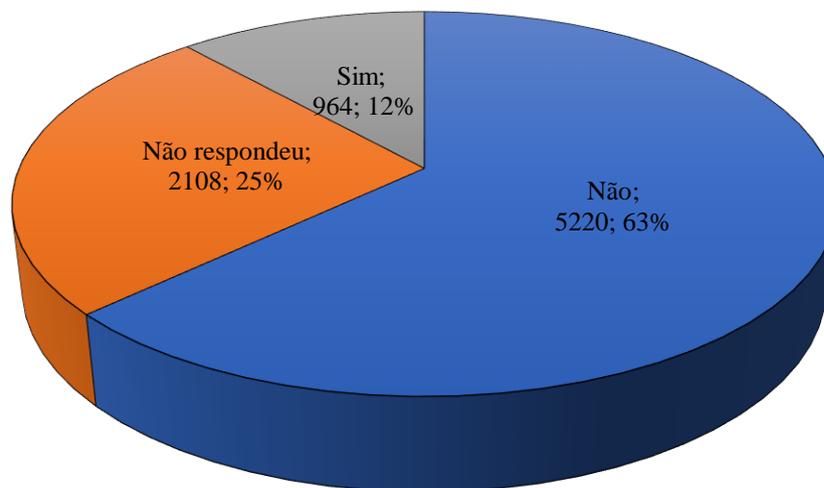
De acordo com Santos; Oliveira e Cruz (2021), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica trazem definições para a Educação Escolar Quilombola, nas quais se requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. E deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, são mais uma das vitórias dos movimentos sociais, pois elas nasceram na base, a partir da luta da população negra, mais especificamente do movimento quilombola, que reverberou em mudanças significativas no ensino brasileiro, tendo em vista que as referidas diretrizes orientam os sistemas de ensino a valorizar os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos, algo desconsiderado noutros momentos da história da educação Brasileira.

Ao perguntar os(as) educadores(as) do campo se a escola em que trabalham atende alguma comunidade Quilombola, o Gráfico 59, evidenciou que 12% (964) das escolas atendem alunos de comunidades quilombolas, contudo o conhecimento acerca dessa especificidade educativa não reverbera na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas instituições, como pode ser observado no Gráfico 60, no qual .6% (460) afirma que o PPP contempla a educação quilombola, e 3% (278) contempla parcialmente a referida educação. A

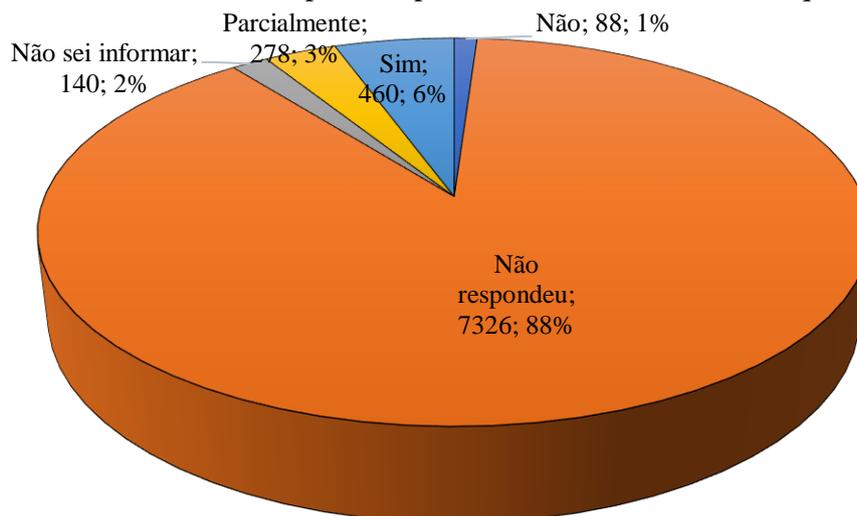
partir desses dados pode se inferir que a luta pela Educação Escolar Quilombola, de fato e de direito permanece, pois as escolas camponesas precisam cumprir a lei e respeitar os conhecimentos e especificidades quilombolas.

**Gráfico 59:** Sua escola atende alguma comunidade Quilombola?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

**Gráfico 60:** O PPP contempla as especificidades da comunidade quilombola?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

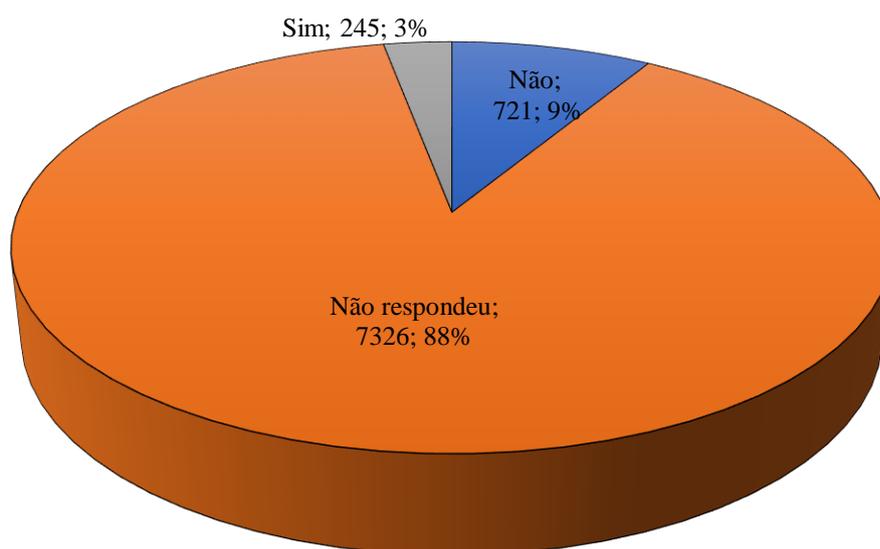
As autoras Santos, Oliveira e Cruz (2021) analisam a questão quilombola e a educação como mecanismo de combate ao racismo estrutural. Primeiro é preciso destacar que a inclusão dos direitos territoriais das comunidades remanescentes de quilombos garantida pela Constituição de 1988, é fruto da luta dos movimentos sociais do campo e da cidade, do

movimento negro e das pastorais da terra. Em suma, compreende-se, por quilombos os territórios habitados pelos povos afrodescendentes, que utilizam a terra de maneira comunal e reproduzem seus modos tradicionais de vida.

Conforme a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), estima-se que atualmente existem 16 milhões de pessoas que autodeclararam como quilombolas em 6.300 comunidades, distribuídas em todos os estados da federação. A Bahia, segundo as autoras, é o estado com maior quantidade de representantes de matriz africana, identificando-se quilombos tanto nas áreas urbanas, quanto rurais. Por isso, tem-se a necessidade real da discussão sobre os direitos dessas comunidades já garantidos pela Constituição de 1988, e de como garantir que as políticas públicas de fato se materializem atendendo as especificidades desta parcela significativa da população brasileira.

No Gráfico 61 foi possível observar os dados em relação a formação específica de professores para atender as particularidades pedagógicas da escola quilombola. Apenas 3% dos(as) educadores(as) respondeu que sim, 9% respondeu que não e 88% não respondeu.

**Gráfico 61:** Você possui formação específica para atender as particularidades pedagógicas da escola quilombola?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Logo, Brito (2017) evidencia a carência de discussões relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos programas de formação inicial e continuada de professores ofertados pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras. De modo geral, percebemos que as discussões acerca a ERER nas

Instituições de Ensino Superior deve partir de três aspectos: gestão das instituições de ensino superior, matriz curricular e experiências de abordagem da EREER na formação dos profissionais da educação (Brito, 2017, p. 87). A ausência dessa formação nas universidades pode ser um fator que reverbera no quantitativo de profissionais que tenham acesso aos conhecimentos científicos necessários para desenvolver atividades escolares que envolvam os saberes tradicionais, como está disposto no Gráfico 62.

Consideramos relevante apresentar algumas referências que articule conhecimentos da formação docente que coadunem com os saberes tradicionais quilombolas. Neste caso, saberes do quilombo. Assim, Tardif (2018), ao focalizar os docentes e seus saberes, enfatiza os seguintes aspectos: os relativos à formação inicial, os disciplinares, os curriculares, os experienciais e as relações que cada professor tem com esses saberes. Ao tratar dos saberes disciplinares, o autor enuncia que, além dos que são produzidos pelas ciências da educação e os pedagógicos, a prática docente incorpora outros saberes sociais que são definidos e selecionados pela instituição universitária, como os que integram essa prática docente pela formação inicial e continuada dos professores, nas disciplinas que as Universidades oferecem. Em relação a esses saberes, ele acrescenta:

São saberes que correspondem a diversos campos do conhecimento, os saberes do que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sobre a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. [...]. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (Tardif, 2018, p. 38).

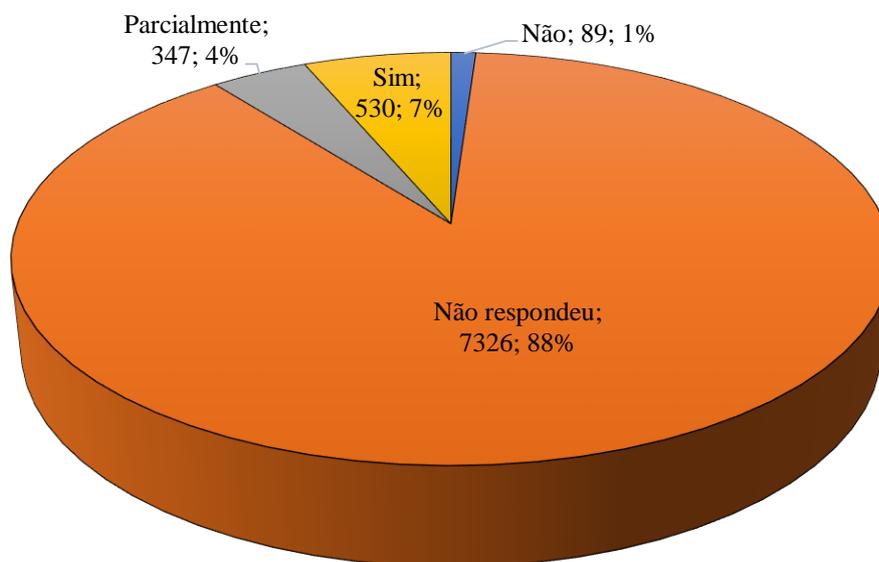
Dessa forma, a práxis pedagógica precisa ser ressignificada pautada numa educação que pense na diversidade, que vá além no sentido de acolher e valorizar os diversos contextos e realidades, no qual o aluno se sinta pertencido dentro do ambiente escolarizado. É necessário valorizar as identidades, culturas e saberes tradicionais estabelecidos nas comunidades quilombolas.

Saviani (2013) traz uma discussão relacionada aos saberes aprendidos e compreendidos pelo homem, ou seja, a produção não material, a espiritual, que ocorre de distintas maneiras. Para Saviani, há diferentes tipos de saber ou conhecimentos como: o conhecimento sensível, o intuitivo, o afetivo, o intelectual, o lógico, o racional, o artístico, o estético, o axiológico, o religioso, o prático e o teórico. Do ponto de vista educacional, esses conhecimentos só interessam como elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos.

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos: eles interessam, sim mas enquanto elementos que os indivíduos de espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do processo de aprendizagem, como trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que formar como referência, como matéria – prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (Saviani, 2013, p. 7).

Para Saviani, (2013) a educação precisar ser abordada a partir dos saberes produzidos historicamente. Assim, é fundamental que o trabalho pedagógico esteja alicerçado nas memórias dos saberes dos quilombos e dos quilombolas que são transmitidos de geração em geração. E pontuamos também que é preciso que os docentes das comunidades quilombolas insiram em suas práticas os conhecimentos das comunidades quilombolas, incentive a participação social de pessoas idosas, jovens, crianças, mulheres e homens que poderão colaborar na valorização da cultura negra quilombolas. Promovendo educação antirracista, desconstruindo o racismo e estereótipos, promovendo a construção identidade e referências pautada em saberes tradicionais dos povos quilombolas.

**Gráfico 62:** Você desenvolve atividades em sala de aula que envolvem os saberes tradicionais da comunidade?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Ao responderem no Gráfico 62 sobre as atividades que desenvolvem em sala envolvendo os saberes tradicionais da comunidade o maior percentual foi de 89,1%, apontou que não realizam ações relacionadas aos saberes tradicionais quilombolas, 4% parcialmente, 7% realizam e 88% não responderam. Assim, os dados evidenciam a carência de discussões relacionados à EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos programas de formação inicial e continuada de professores ofertados pelas IES brasileiras (Brito, 2017, p. 88). Dessa forma, é necessária a implementação da EREER nas diversas ações institucionais, como ensino, pesquisa e extensão. Destacamos ainda a necessidade de formação continuada para os professores da educação superior, pois não basta boa vontade, mas também se faz necessário preparo para uma abordagem crítica da EREER.

Além disso, os dados em geral sobre a Educação Quilombola demonstram desrespeito aos marcos legais, conquistados na educação para as comunidades quilombolas podem ser citados como, as alterações realizadas nos artigos 26, 26-A, § 1º e § 2º da Lei nº. 9394/96 (LDBEN), através da Lei nº 11.645, de 2008 e da Lei nº 12.796, de 2013, que torna obrigatório na implantação dos currículos escolares, o atendimento da diversidade levando em consideração as características regionais e especificidades dos educandos, como também a obrigatoriedade dos conteúdos de história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas e suas contribuições na formação político-econômico cultural e social brasileira.

Também se inclui a estas conquistas a Resolução CNE/CP nº 01, em 17 de junho de 2004, que inseriu no currículo da Educação Básica a História e Cultura Afro-brasileira e africana. O reconhecimento da Educação Escolar quilombola como modalidade de ensino, amparados pela Resolução do CEB/CP nº 07, de 14 de dezembro de 2010; Resolução do CNE/CP nº 08, de 08 de março de 2012 que trata do Plano Nacional de implementação das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, instituída pela Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012 e Parecer do CNE/CP nº 16, de 05 de junho de 2012. Observa-se que o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, reconhece as populações quilombolas, também enquanto sujeitos do campo e de direito a uma educação diferenciada segundo suas especificidades.

No estado da Bahia as discussões sobre a construção de uma política estadual de Educação Escolar Quilombola surgem quase que paralelamente a outros estados, como Maranhão e Distrito Federal, a exemplo das discussões realizadas na cidade de Salvador através do Fórum Estadual Educação e Diversidade Étnico-Racial. Quanto as ações desenvolvidas pelo estado da Bahia para o atendimento das comunidades quilombolas no campo, estão em destaque

no texto as parcerias com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com intuito de combater a pobreza rural; as ações do Cadastro Ambiental Rural (CAR) através da Coordenação de Apoio aos Povos Tradicionais, que visa a inclusão digital dessas populações; ações voltadas para criação de associações e fortalecimento institucional das comunidades quilombolas; como também, a ampliação do acesso à água de qualidade e em quantidade adequada com foco nas comunidades rurais do semiárido.

Contudo, as autoras Santos, Oliveira e Cruz (2021) alertam para o não cumprimento das obrigações do Estado brasileiro para com as populações quilombolas, tal afirmação pode ser ratificada observando a contra investida do governo federal, pautado nos interesses dos agentes do capital, como a diminuição dos recursos públicos que viabilizariam a desapropriação e garantiriam a titulação dessas comunidades. Destaque também para as ações que facilitariam o despacho de licenças ambientais, por intermédio de um plano de licenciamento unificado, o que beneficiaria os grandes empreendimentos econômicos a esgotarem os recursos naturais próximos as comunidades ou em áreas ainda não demarcadas.

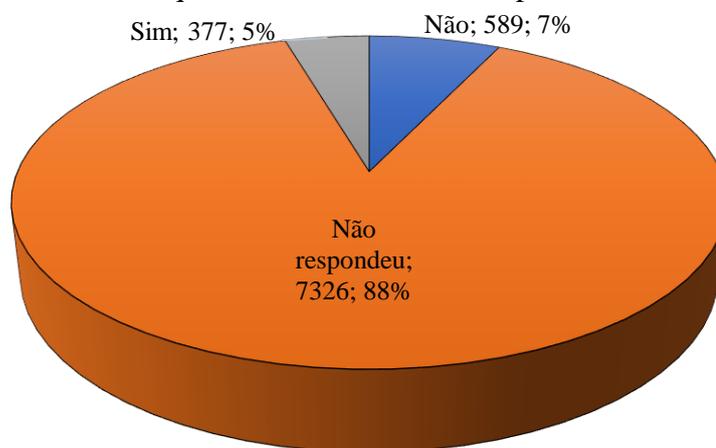
Outra violação do direito está na não consulta prévia das comunidades sobre qualquer processo administrativo que possam afetá-las, como autorização de obras e de licenças ambientais a partir da Medida Provisória nº 870/2019 e pela Instrução Normativa nº 1/2018 da Fundação Cultural Palmares. Em suas considerações, afirma-se que as políticas públicas no Brasil na segunda década do século XXI, refletem as ações da extrema direita, que corroboram para com a manutenção do racismo estrutural e para o aumento da desigualdade social ao contribuir para com o desmanche das políticas conquistadas e com o cessamento dos investimentos que afetam diretamente os grupos historicamente excluídos, como as comunidades quilombolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, voltada para Educação Escolar Quilombola já estabelecem a garantia de formação inicial e continuada para os docentes da Educação Básica como um dos princípios da Educação Escolar Quilombola (Costa, 2016). Isto é, tanto formação inicial quanto continuada, para os docentes que já atuam em unidades escolares situadas em territórios quilombolas ou que atendem estudantes.

A formação de professores se constitui um dos grandes desafios que se coloca ao Estado brasileiro (município, estado e união) e à sociedade no que refere à materialidade da educação escolar quilombola enquanto uma política pública de preservação de patrimônio nacional. Portanto, impõe-se, a necessidade de uma formação que a educação escolar possa se desenvolver alicerçada nos princípios definidos para a educação nacional pela LDBEN (1996),

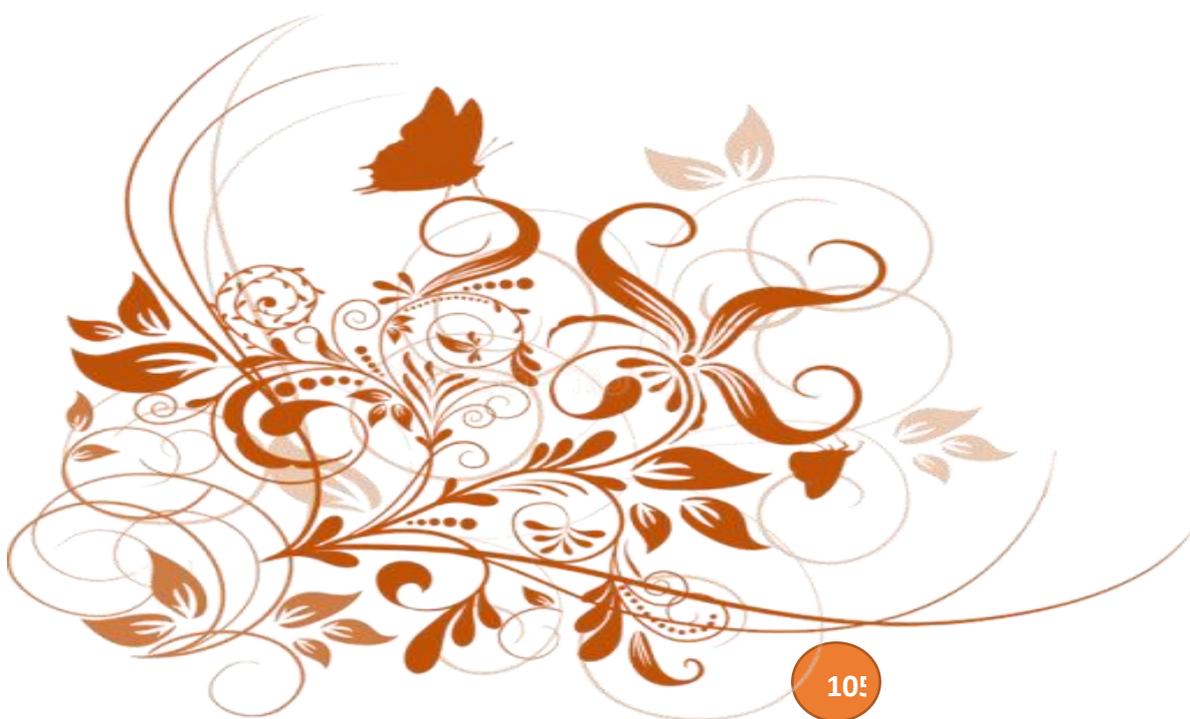
particularmente no que se refere à “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996, art. 3º, Inciso XII).

**Gráfico 63:** Há formação continuada para as docentes das escolas das comunidades quilombolas no seu município?

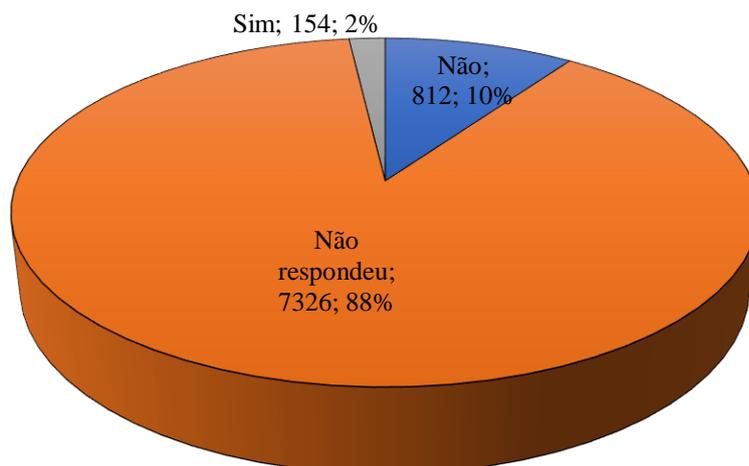


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Para que os educadores possam trabalhar com a educação quilombola para além das legislações e formação acadêmica, se faz necessário formações continuadas sobre essa pauta, pois a educação quilombola é viva, fazendo com que a realidade concreta de cada comunidade seja única. Por isso os dados do Gráfico 63 são preocupantes. Apesar de muitas comunidades ainda não se reconhecerem como quilombola, o Brasil tem uma dívida histórica com essas comunidades, o apagamento cultural, científico e religioso, fatos que precisam ser discutidos no chão das escolas do campo.



**Gráfico 64:** Existe algum diferencial nutricional na alimentação escolar dos/as estudantes quilombolas?

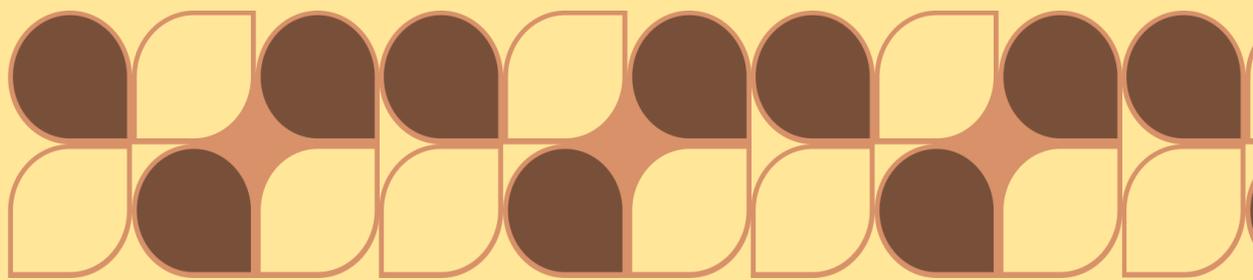


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

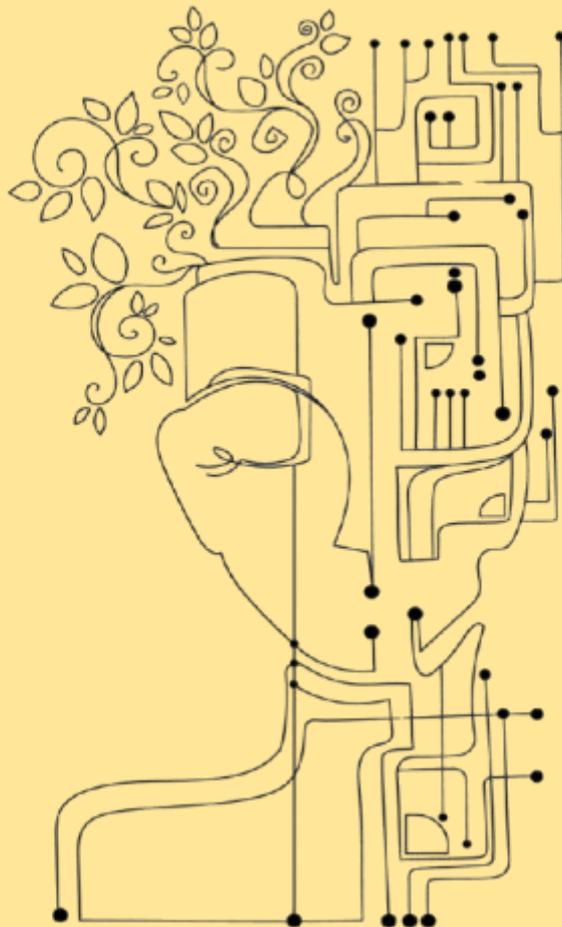
O Gráfico 64 demonstra que mesmo com os documentos legais sobre o diferencial nutricional na alimentação escolar dos(as) estudantes quilombolas, a lei não é aplicada, pois apenas 2% (154), dos(as) educadores(as) participantes desta pesquisa, afirmam que a alimentação dos estudantes quilombolas é diferenciada, 10% não atende as especificidades nutricionais e culturais quilombolas, e 88% não responderam, dado que pode indicar o desconhecimento dessa realidade e/ou o silêncio como forma de evitar conflitos nas instituições que trabalham.

Quanto à educação, os dados coletados evidenciam que a luta dos movimentos sociais tiveram um desdobramento positivo nestes 33 anos da Constituição quanto ao combate ao racismo estrutural e pelo direito à educação diferenciada para as populações quilombolas, mesmo cientes dos avanços e retrocessos que acontecem no âmbito da política nacional e dos desafios colocados aos movimentos de resistência no atual momento do capitalismo sua em fase de política neoliberal. Entretanto, a luta não terminou, ainda há muitas pautas a serem conquistadas, principalmente no âmbito da realização concreta do que já fora conquistado judicialmente.





# **DADOS DA PESQUISA SOBRE: TENOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**



## **AS TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS**

Para se discutir acerca do uso das tecnologias nos processos educativos nas escolas do campo, é importante ter como premissa que a educação é um dos direitos necessários à realização da dignidade humana plena, que deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal, considerando que, por meio dela, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade (Haddad, 2012). Nessa perspectiva, as tecnologias deveriam adentrar os espaços educativos como mais um instrumento para a viabilização de equidade de oportunidades e aprendizagens para educadores e educandos do campo.

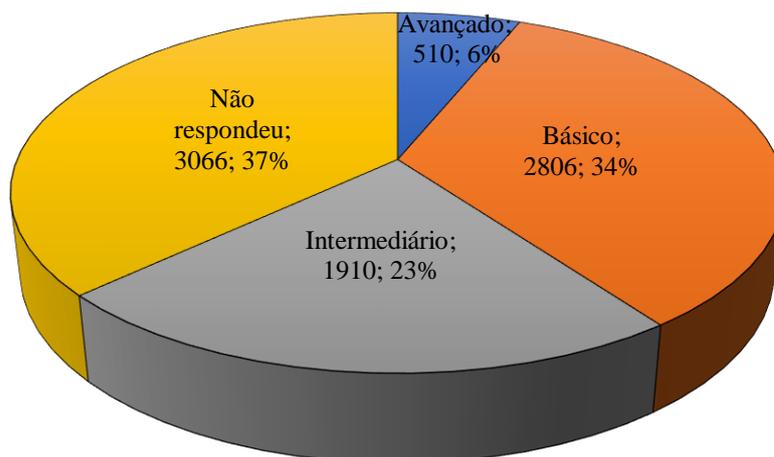


As transformações que estão ocorrendo na produção, no trabalho, na comunicação e na informação, forçam uma revisão do papel da escola. A inserção no trabalho e o exercício da cidadania participativa requerem sujeitos autônomos, criativos, capazes de pensar com sua própria cabeça. Destaca-se, portanto, o investimento na formação de sujeitos pensantes (formação do pensar, de atitudes, de valores, de habilidades) implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar (Libâneo, 1994, p.37).

De acordo com Santos (2020), as tecnologias digitais adentram a educação de várias formas, tanto pela estrutura dos espaços escolares com computadores, projetores, aparelhos de televisão com recursos informatizados, quanto pela presença de *tablets* e celulares e *laptops*; esse recurso também pode ser encontrado no ambiente doméstico dos estudantes. Apesar dessa possível “imersão” no mundo virtual, essa exposição não garante que haja uma aprendizagem pedagógica, segura e confiável nas buscas e pesquisas feitas por professores e estudantes.

O uso pessoal das tecnologias diverge em sua essência das necessidades e saberes necessários para o uso destes recursos nos processos de (re)construção de conhecimentos escolares/científicos. De acordo com Santos (2020), a introdução por parte do professor das Tecnologias Digitais dentro da sala de aula, é imprescindível para que os alunos consigam conduzir sua aprendizagem. “Dado o exposto, o ambiente escolar é relevante mediador de tal introdução tecnológica, portanto, ignorar esse fato não é válido, visto que nossa sociedade é construída de forma que se torna dependente da tecnologia” (Santos, 2020, p. 53). Por isso os(as) educadores(as) do campo participantes da pesquisa foram questionados(as) acerca de como eles(as) classificavam os próprios conhecimentos acerca das tecnologias.

**Gráfico 65:** Como você classifica seus conhecimentos sobre as tecnologias educacionais?



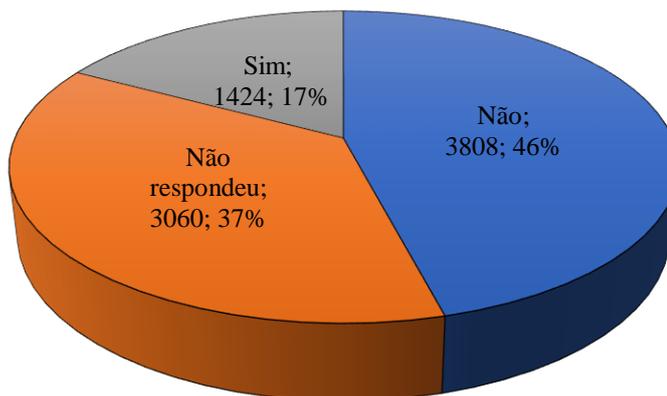
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Como pode ser observado no Gráfico 65, dentre os(as) respondentes a maioria classificou os conhecimentos sobre as tecnologias usadas nos processos educativos como básico (2.806; 34% educadores(as)), dado que chama a atenção para uma realidade no mínimo contraditória dentro da educação, porque com o conhecimento básico se torna complexo alcançar a quinta competência geral da Educação Básica proposta Base Nacional Comum Curricular:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2022, p. 9).

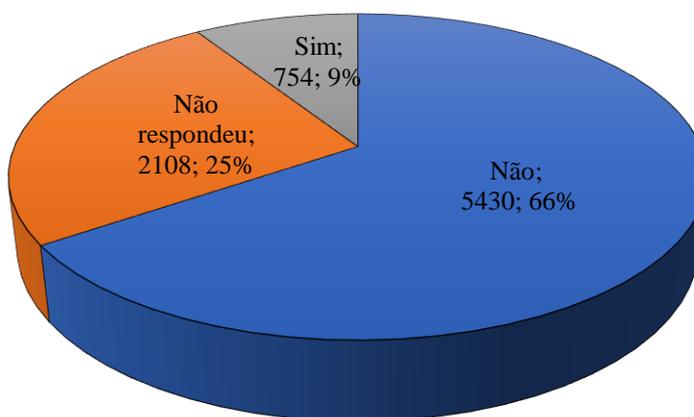
A questão que emerge após analisar os possíveis desconhecimentos dos(as) educadores(as) acerca do uso pedagógico das tecnologias a partir do que está disposto na Base Nacional Comum Curricular é: por que os(as) professores(as) não se identificam e/ou possuem os conhecimentos tecnológicos que os tragam segurança para o fazer pedagógico? A resposta a essa questão se encontra nos gráficos 66, 67 e 68, nos quais fica evidente que há uma escassa e/ou inexistente formação continuada voltada para o uso das tecnologias para os profissionais da Educação Básica, seja ela administrada pelo estado ou pelos municípios.

**Gráfico 66:** Você fez algum curso relacionado as tecnologias digitais (computadores e programas)?



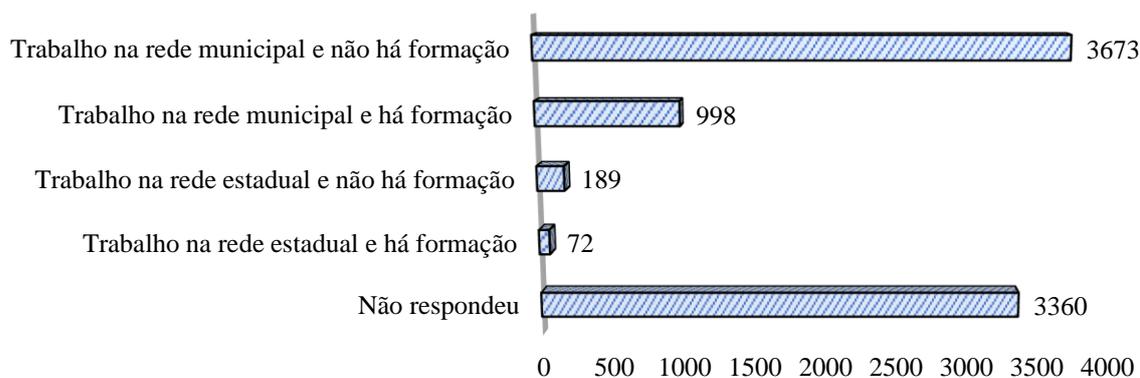
Fonte: Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

**Gráfico 67:** A rede que você trabalha fornece formação continuada sobre o uso das ferramentas digitais?



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

**Gráfico 68:** Há Formação Continuada para o uso das tecnologias digitais onde você trabalha?

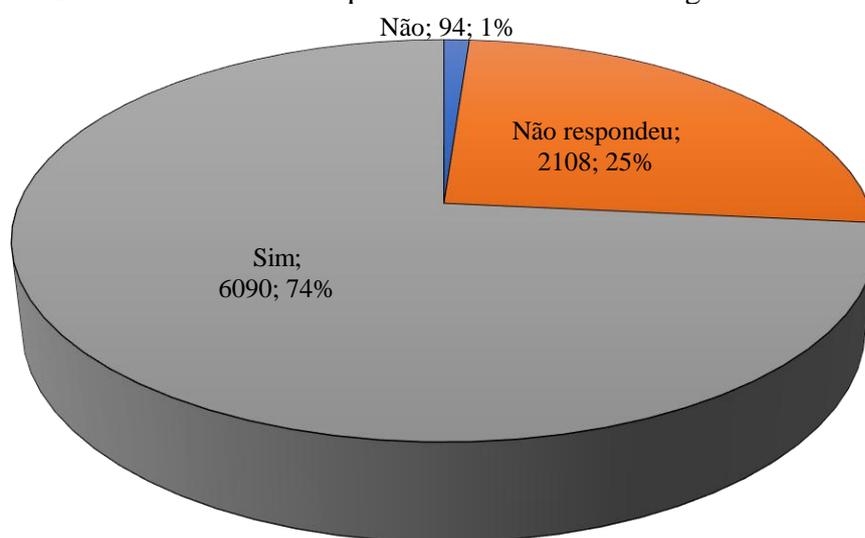


Fonte: Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

É importante frisar que o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica é relativamente recente na história da educação brasileira, e os cursos de licenciatura ainda não ofertam em sua totalidade essa formação específica, em seus currículos, assim sendo, os educadores precisam de formações continuadas para adquirirem e desenvolverem os conhecimentos tecnológicos voltados para as áreas de conhecimento que atuam e as propostas pedagógicas das instituições que trabalham.

Para além da formação continuada dos educadores do campo, se faz necessário uma infraestrutura nas instituições que viabilizem a concretude do uso das tecnologias digitais nos processos educativos. Entretanto, a primeira barreira enfrentada por alguns educadores é a energia elétrica (Gráfico 69), um recurso basilar para o bom funcionamento das escolas, mas que ainda não contempla todas as escolas públicas baianas. Sem eletricidade, discutir o uso de tecnologias educacionais se torna fugaz, pois há uma urgência de melhorar a infraestrutura desses espaços educativos.

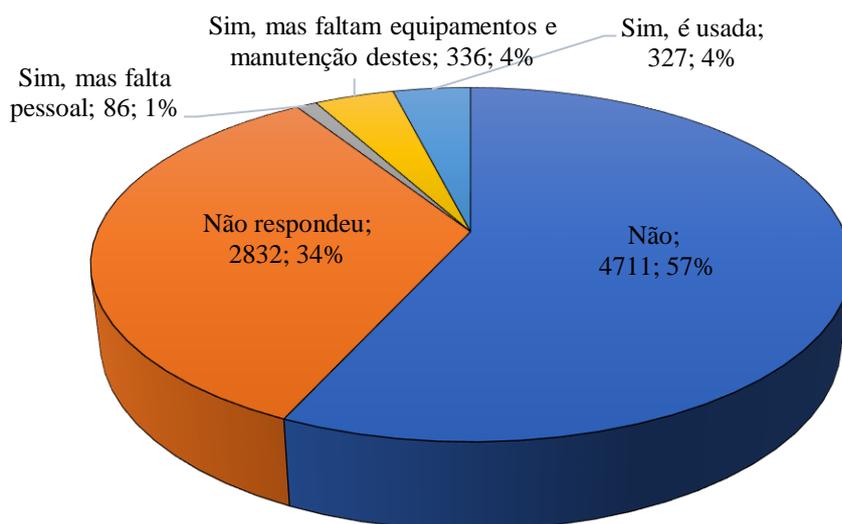
**Gráfico 69:** A escola que você trabalha tem energia elétrica?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Para as escolas em que há energia elétrica e há sala de informática (749; 9% dos(as) educadores(as) respondentes), esse recurso ainda não garante o desenvolvimento das competências e habilidades voltadas para as tecnologias digitais pois a falta de manutenção dos equipamentos, bem como de profissionais adequados para esses espaços, acaba por inviabilizar o uso pedagógico dos laboratórios de informática.

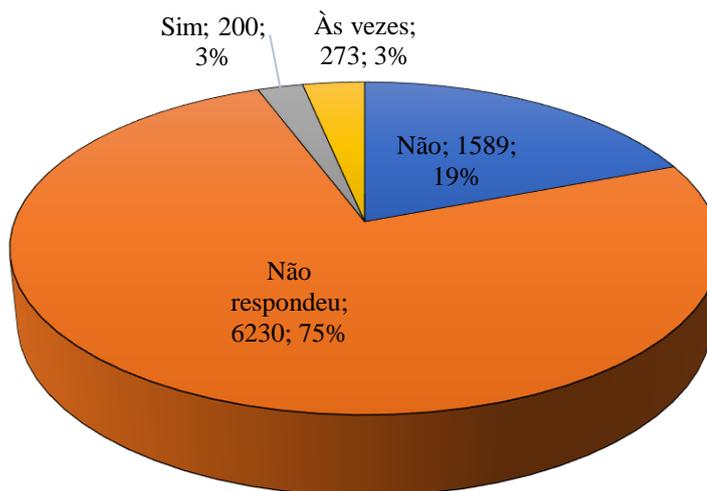
**Gráfico 70:** A escola em que trabalha possui laboratório de informática?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Dentre os(as) 8.292 educadores(as) do campo que participaram desta pesquisa, apenas 327 (4%) declararam fazer uso pleno desses espaços, como está disposto no gráfico 70. Mas esse uso não implica numa frequência adequada para o desenvolvimento das competências e habilidades voltadas para as tecnologias digitais (Gráfico 71). Esses dados são importantes para compreender que a presença ou ausência dos recursos tecnológicos para os estudantes, para além das questões estruturais, reforçam as diferenças das classes sociais, e principalmente a quem é dado o direito a uma educação com maiores possibilidades de se formar, e assim, transformar a realidade à sua volta. “O acesso às tecnologias não se reduz a recursos vazios, mas, por meio desses, os educadores e educandos podem vislumbrar maiores possibilidades para construção e divulgação de seus conhecimentos” (Matias, 2023, p. 41).

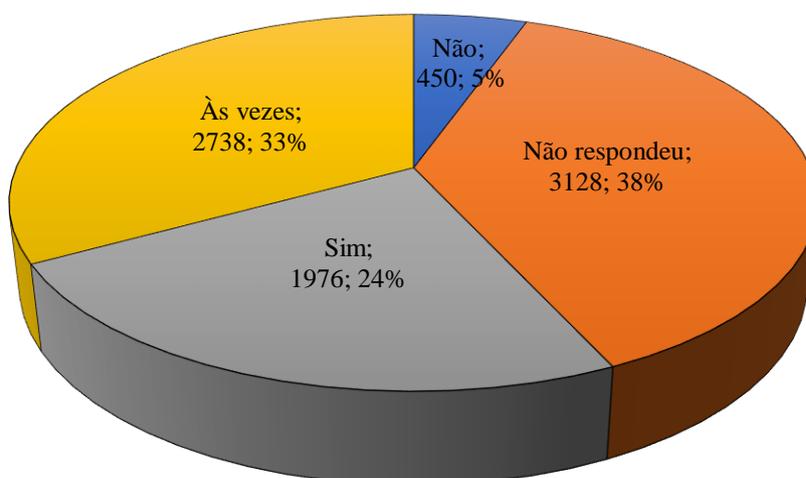
**Gráfico 71:** Caso tenha respondido Sim na questão anterior, você usa o laboratório de informática?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Ao serem questionados(as) acerca do uso das tecnologias digitais em aulas (Gráfico 72), 57%; 4.714 dos(as) educadores (Sim= 1.976; 24% + Às vezes= 2.738; 33%) responderam positivamente, número superior aos que afirmaram ter os laboratórios de informática adequados ao uso, fato que pode ser compreendido em duas perspectivas: na primeira a escola recebeu *tablets* e computadores portáteis que podem ser usados de forma desassociada aos laboratórios; na segunda possibilidade os professores e estudantes estão utilizando as tecnologias digitais por meio dos seus aparelhos pessoais.

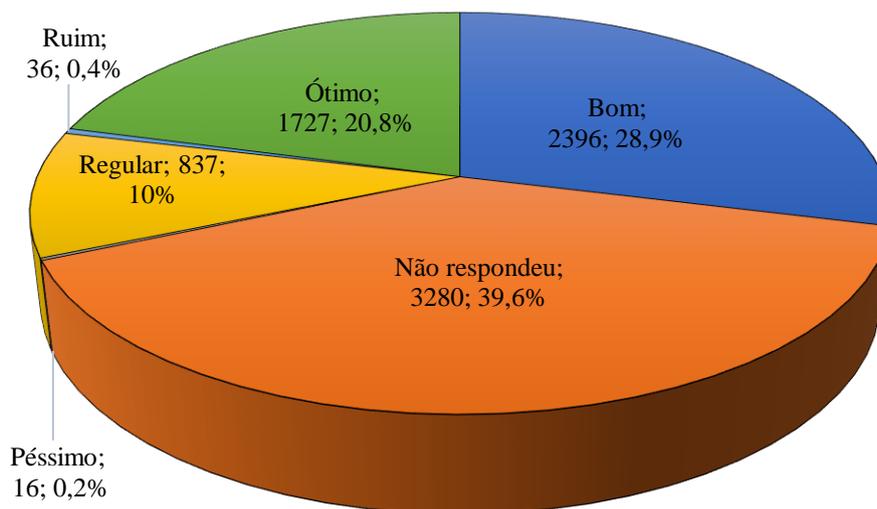
**Gráfico 72:** Você utiliza as tecnologias digitais em suas aulas?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

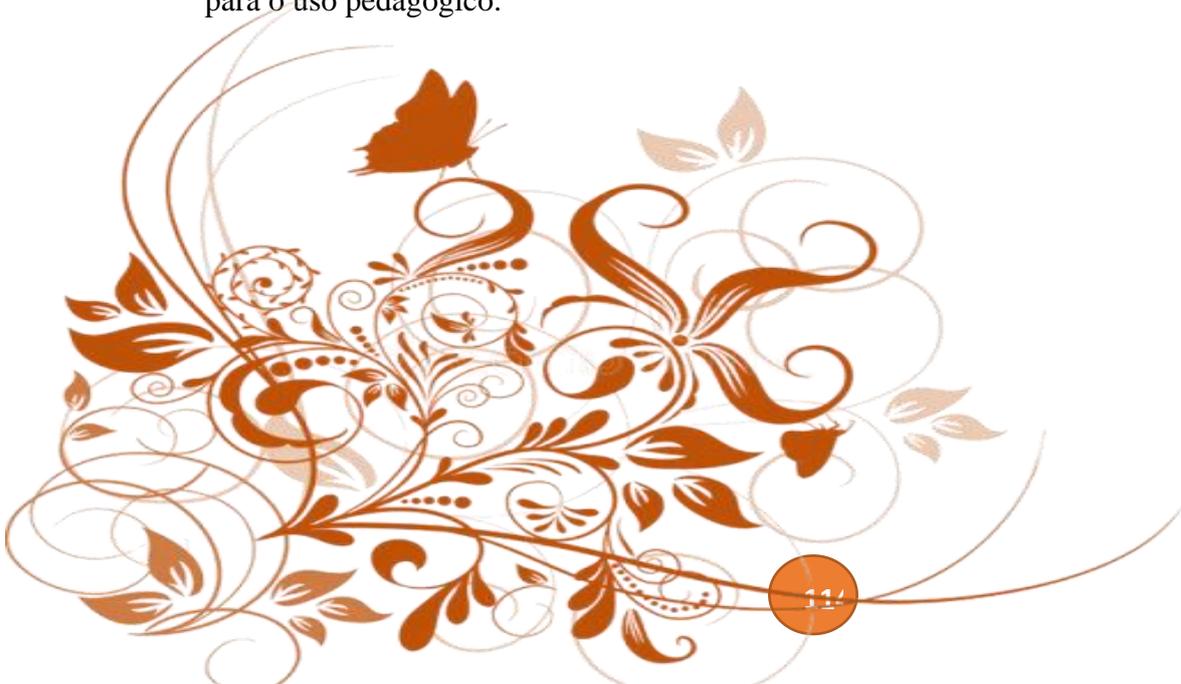
O uso das tecnologias digitais nas escolas tem objetivos e propostas de aprendizagens específicas e uma das formas dos educadores perceberem que os estudantes estão voltados para os conhecimentos a serem trabalhados, é o grau de atenção durante a explicação, realização e interações. Quando questionados acerca dessa atenção quando as tecnologias digitais são usadas no fazer pedagógico 4.123;49,7% (Ótimo= 1.727; 20,8% + Bom= 2.396; 28,9%) dos(as) educadores(as) afirmaram ter uma atenção acima do regular.

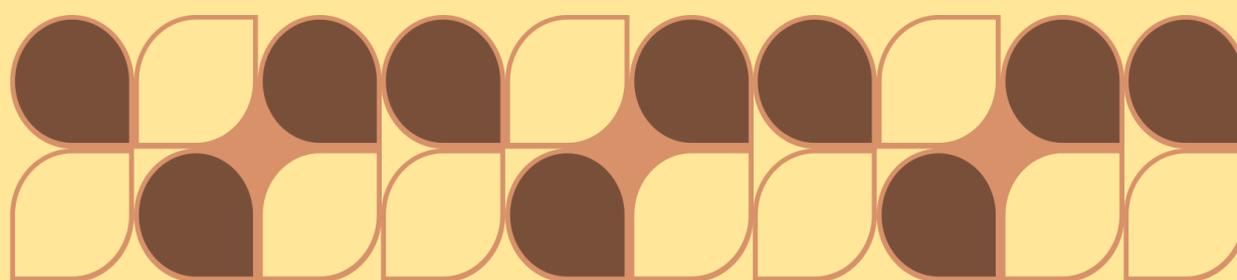
**Gráfico 73:** Como você classifica o nível de atenção dos seus alunos quando você utiliza algumas das ferramentas das tecnologias digitais na sala de aula?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

A partir dos dados expostos evidencia-se que o uso das tecnologias digitais nas escolas camponesas da Bahia viabiliza um leque de possibilidades e acessos aos conhecimentos produzidos pela humanidade, contudo, esse recurso ainda não alcança a totalidade das escolas, professores e estudantes do campo em quantidade de recursos e conhecimentos tecnológicos para o uso pedagógico.





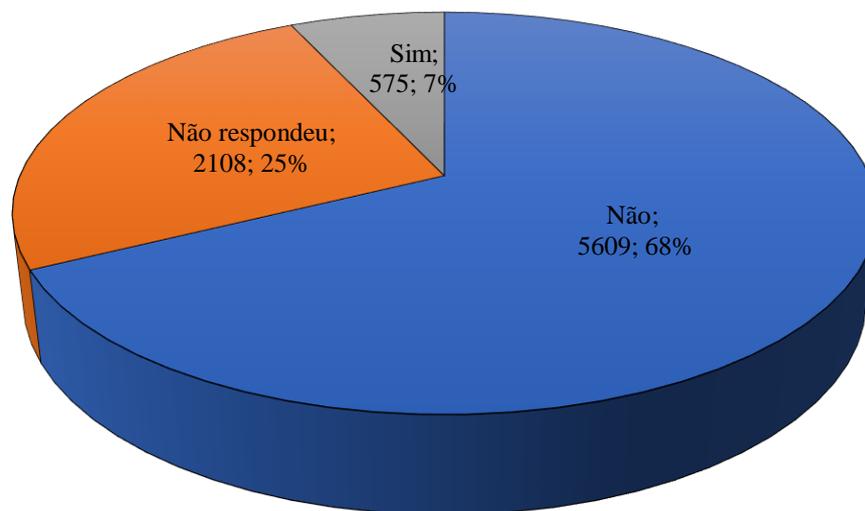
**DADOS DA PESQUISA SOBRE:  
AGROECOLOGIA NA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**



## **AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Nesta seção apresentaremos e discutiremos alguns dados referentes às questões voltadas para o tema Agroecologia e Educação do Campo. Para tanto, o termo Agroecologia aqui será compreendido como um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (Leff, 2002, p. 42).

**Gráfico 74:** Na sua formação inicial, a agroecologia foi conteúdo de alguma disciplina?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

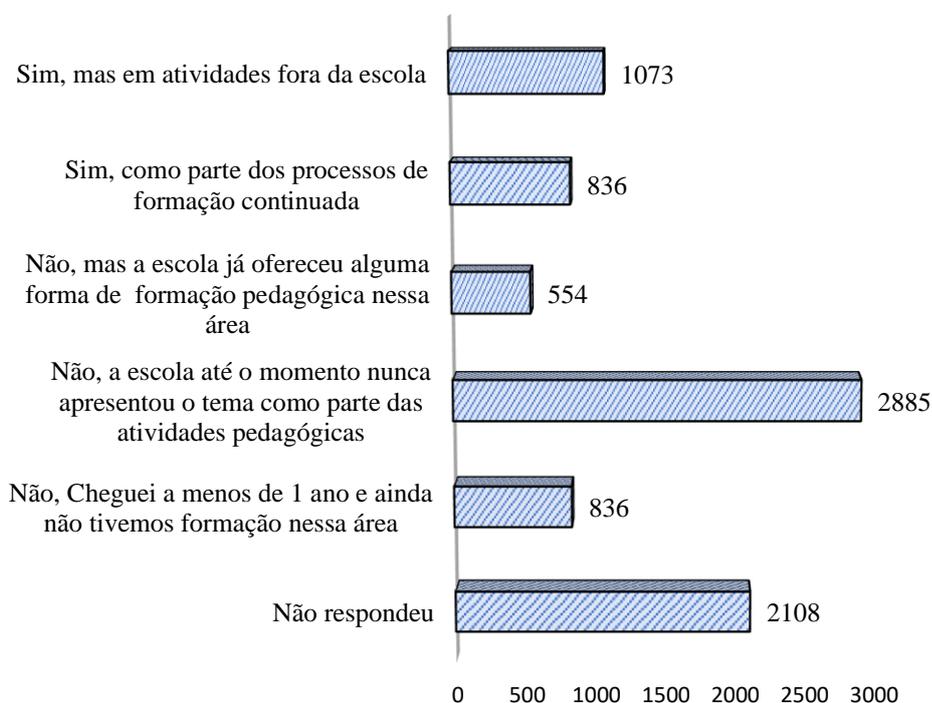
Ao responderem sobre se na sua formação inicial, a agroecologia foi conteúdo de alguma disciplina os(as) entrevistados(as) 68% (5.609) disseram que não participaram de nenhuma formação com a referida temática e apenas 7% (575) tiveram acesso aos conteúdos agroecológicos através de formação continuada. A partir desses dados pode se inferir que a maioria dos(as) educadores(as) do campo não têm acesso aos conhecimentos agroecológicos em suas formações iniciais, fato que interfere diretamente nas possibilidades desses(as) professores(as) planejarem suas aulas a partir da Agroecologia.

A Educação do Campo, com base na agroecologia, como ciência com princípios ecológicos aplicados em defesa de “formas de agricultura que sejam mais ecológicas, biodiversas, locais, sustentáveis e socialmente justas” (Altieri, 2010, p. 24), e como prática social e movimento (Toledo, 2016), tem desenvolvido: conhecimentos acadêmicos, éticos e

escolares, políticos em agroecossistemas com alternativas criativas de produção e consumo de alimentos saudáveis e tecnologias de convivência com o semiárido; logo, trata-se de um projeto de “desenvolvimento socioterritorial” (Silva; Sobreiro Filho, 2021) com dignidade, biodiversidade, justiça social e ambiental no campo. O nosso ponto de partida baseou-se no olhar para a agroecologia desenvolvida em áreas de reforma agrária e em como as práticas agroecológicas repercutem no território através das escolas do campo nos 27 Territórios de Identidade da Bahia sob olhar dos educadores do campo.

Aqui analisamos os dados na perspectiva da teoria social crítica desenvolvida na articulação de leituras sobre movimentos socioterritoriais, política contenciosa territorial, currículo, Educação do Campo e agroecologia, a partir de: Fernandes (2005); Pedon (2009); Silva Sobreiro Filho (2021) Arroyo (2012) Caldart (2009, 2012, 2022) Ribeiro (2010) Altieri (2010) e Toledo (2016), dentre outros.

**Gráfico 75:** Você já participou de formações, palestras ou oficinas relacionadas à Agroecologia?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

O Gráfico 75 mostra o quantitativo de participações em palestras, oficinas e formações relacionadas a agroecologia. Esse gráfico demonstra que 2.885 pessoas nunca participaram de formações na escola, ou seja, um número expressivo de professores(as) que não tiveram

oportunidade de formação, 1.073 pessoas tiveram formação fora da escola, 836 participaram de processo formativo com viés agroecológico, 836 estão na mesma escola a mais de um ano e nunca tiveram formação nessa área.

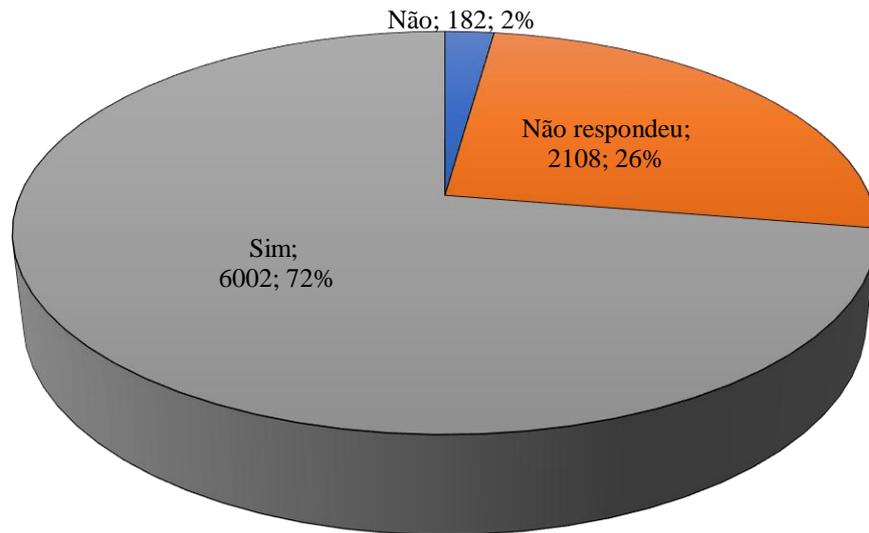
Considerando que a agroecologia já tinha uma importância estratégica, passou a ter um papel fundamental para as ações do Movimento e, conseqüentemente, passou a reverberar no currículo escolar da Educação do Campo de forma mais intensa. O seu objetivo era se afirmar, podemos dizer, como uma ‘política contenciosa territorial (PCT)’ (Silva; Sobreiro Filho, 2021), articulando processos voltados não só aos estudos de práticas de produção sem constituição da autonomia em diferentes níveis de atuação – dos quintais produtivos e das ações dos coletivos nas escolas às mobilizações nacionais e internacionais a favor da soberania alimentar em uma sociedade mais justa e igualitária, uso de agrotóxicos ou de caráter solidário, mas ao exercício de pensar a constituição em diferentes níveis de atuação.

O projeto político-pedagógico preconizado pela Educação do Campo se constitui a partir de uma concepção que reconhece o camponês como sujeito histórico dessa educação, como “expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” [...]. Isso nos remete a compreender o campo como lugar onde reside a produção da vida e ao mesmo tempo um lugar onde se “combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária” (Caldart, 2012, p. 261).

Dessa forma, estabelecer o trabalho camponês como um princípio educativo no contexto da agroecologia significa compreender os processos de construção do conhecimento agroecológico a partir da agricultura camponesa, suas particularidades e mediações. Ao manter o conhecimento, a racionalidade ecológica e a cultura viva, a agricultura camponesa preserva as características do conjunto de saberes necessários para a sua reprodução social. Garante a reprodução biológica da natureza (do não humano) ou, em outras palavras, fornece os fundamentos para a agroecologia.



**Gráfico 76:** Você acredita que o ensino de Agroecologia é importante nas escolas do campo?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

O Gráfico 76 demonstra a quantidade de sujeitos que acreditam na importância da agroecologia para as escolas do campo. Desse modo há um número expressivo de 72% dos sujeitos que acreditam na agroecologia nas escolas camponesas, apenas 2% não acreditam e 26% não responderam.

Neste terreno, o princípio educativo do trabalho camponês é essencial para promover a reorganização dos sistemas produtivos artificializados, com monocultivos e com alta dependência de insumos externos. Em sistemas agroecológicos, há a produção de uma base de recursos que garante a reprodução da unidade produtiva.

Olhar para o trabalho camponês sob essa perspectiva significa que: (...) os processos de inserção do campesinato em sua matriz social possuem um contexto ecológico específico que vincula sua aprendizagem como ser social ao conhecimento dos processos biológicos em que se insere a produção de seu conhecimento (Molina; Sevilla Guzmán, 1993, p. 109).

O conhecimento adquirido pelo campesinato é considerado como parte de uma coevolução sob a qual se configurou uma forma de utilização dos recursos naturais e se estruturaram manejos dos agroecossistemas ecologicamente (e historicamente) adaptados. É nesse sentido que a agroecologia se vincula à agricultura camponesa, por residir nos processos de trabalho camponês conhecimentos que dão sustentação ao tipo de uso dos recursos naturais (Sevilla. Guzmán, 2011), de ocupação e de uso da terra, pelo tipo de relação que desenvolve com a natureza e com outros seres humanos, pela sua cultura. É nesse conjunto de relações que, historicamente e em coevolução com a natureza, o campesinato foi se constituindo como sujeito

histórico da agroecologia, por carregar em seus pressupostos uma das chaves para a solução dos problemas ecológicos atuais.

Isso significa que os saberes produzidos na mediação do trabalho camponês com a natureza, no repertório de conhecimento ecológico elaborado para o manejo do agroecossistema, bem como na cultura camponesa, tendo a agricultura como expressão de seu modo de vida, são os elementos que identificamos como componente do conteúdo programático da Educação do Campo em processos de formação em agroecologia.

O princípio educativo do trabalho camponês, portanto, conforma processos de produção pedagógica vinculados a processos de socialização, métodos, técnicas e, sobretudo, posturas pedagógicas que orientam a organização de conteúdos e temas pertinentes à formação em agroecologia.

Na reflexão sobre como promover processos participativos, em que os saberes do trabalho camponês são referenciais para elaboração de propostas tecnológicas voltadas para o campo, se estabelece um vínculo entre processos de trabalho camponês e processos de produção pedagógica. O princípio educativo do trabalho camponês está presente em metodologias oriundas da América Latina, vinculadas aos movimentos sociais do campo e organizações não governamentais.

A metodologia “Camponês a Camponês” (Machín Sosa, et al. 2012) é um exemplo da materialidade desse princípio ao promover encontros para o intercâmbio entre camponeses e produzir conhecimento sobre os processos de trabalho vinculados às práticas agroecológicas.

De acordo com Machín Sosa et al (2012), a metodologia “Camponês a Camponês” tem como aspectos essenciais a problematização, que se baseia, sobretudo no diagnóstico rural participativo; a experimentação, que trata da adaptação das práticas apreendidas aos contextos locais de cada agroecossistema e, por fim, a multiplicação dessas práticas, se caracterizando como objetivo principal de seu programa formativo (Machín Sosa, et al, 2012).

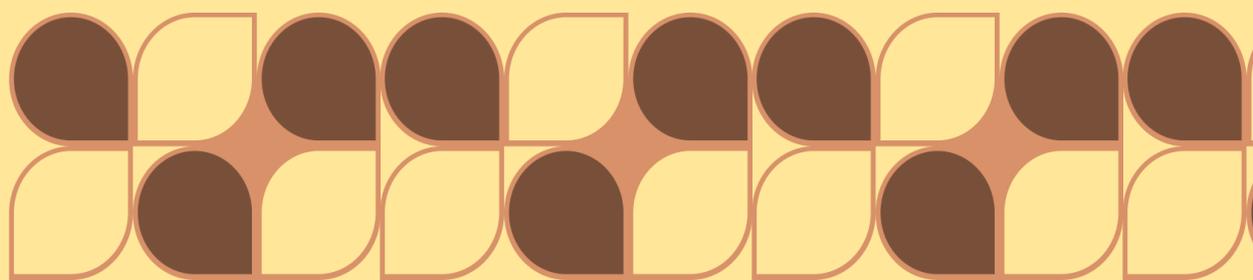
Em termos de desenvolvimento do método, há processos pedagógicos que incorporam o trabalho camponês como um princípio educativo. Esses processos pedagógicos são: a) a roça como instrumento de experimentação; b) os testemunhos realizados pelos camponeses sobre sua experimentação; c) as demonstrações da experiência como componente didático, sempre seguida de uma explicação; d) exibição de produtos, sementes, materiais e inovação; e) dinâmicas de animação, bem como a presença de místicas, poesias, canções; f) apresentações teatrais; g) fotografias, imagens, vídeos; h) oficinas definidas pelos camponeses; visitas, intercâmbios e diagnósticos (Machín Sosa et al, 2012).

Independentemente dos recursos pedagógicos, métodos ou técnicas utilizadas para promoção do diálogo, é a concepção de ser humano, de conhecimento, de campo e de sociedade que orientam os processos educativos. A vocação ontológica do ser humano se realiza em espaços de expressão e reflexão por meio dos temas geradores e, ao mesmo tempo, produzem o encontro com outras formas de conhecimento, sistematizado e acumulado historicamente pelas ciências. Ter a ‘realidade mediatizando’ o processo de diálogo, como nos ensina Paulo Freire: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (Freire, 2014, p. 50).

Portanto, o princípio educativo do trabalho camponês se manifesta de diferentes formas nas elaborações pedagógicas de processos de formação em agroecologia. Podemos identificá-lo como um referente analítico para compreensão do funcionamento dos agroecossistemas, bem como compoendo processos de diagnósticos participativos, por exemplo. Como uma mediação da produção do conhecimento agroecológico, uma vez que tanto os elementos dos processos de trabalho camponês, quanto elementos da cultura camponesa, se constituem como conteúdo programático dos processos de leituras da realidade. Educação popular e a problematização da realidade.

Em síntese, há mudanças significativas nas relações com os sujeitos e em como essas relações afetam as formas de ver e viver o mundo. De igual modo, se desdobra enquanto prática e, sobretudo, enquanto movimento com princípios, formas de organização e agendas que dialogam com os movimentos socioterritoriais do campo e da cidade. Conforme Aguiar et al. (2016), a educação em agroecologia se baseia em princípios fundamentais: vida, diversidade, complexidade e transformação.





**DADOS DA PESQUISA SOBRE:  
CLASSES MULTISSERIADAS/MULTIANO**



## **CLASSES MULTISSERIADAS/ MULTIANO**

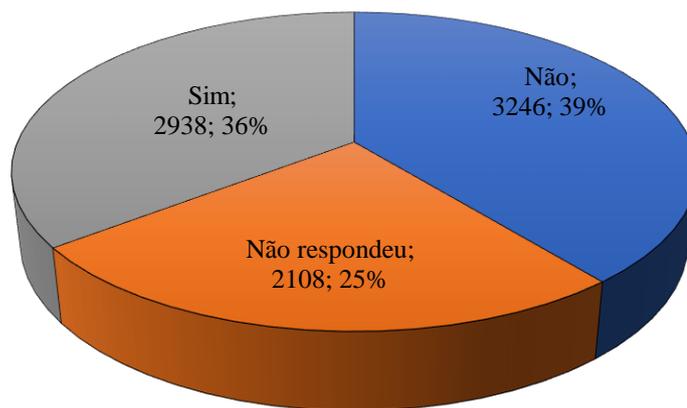
A maioria das escolas camponesas enfrenta a realidade de não ter um número expressivo de estudantes para formar turmas seriadas. Nesse contexto, as classes multisseriadas é uma forma de organização escolar que contempla estudantes de diversas idades e diferentes níveis de escolarização em uma única sala de aula, sob condução de um professor. Nesse sentido, Arroyo (2012) diz que no ideário das pessoas sobre as classes multisseriadas, predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos como a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar, aquela vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, além de ser vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações em comparação com aquele da cidade.

Por outro lado, para Rolim (2023), a educação que nasce no seio dos movimentos sociais é diferenciada porque exige o cumprimento dos direitos do povo do campo. Isso porque a Educação do Campo é mais que uma proposta curricular, e sim, um projeto de vida e de uma ação política a favor da conquista de direitos. Nessa perspectiva, “as escolas multisseriadas estão localizadas em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes do município, nas quais a população a ser atendida não atinge um contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série/ano” (Hage, 2011, p. 99). Desse modo, a existência das classes multisseriadas nas escolas do campo caracteriza como espaço de democratização do acesso ao direito a educação a população camponesa.

Dentre os 8.292 educadores(as) que participaram desta pesquisa 36% (2.938) trabalham em classes multisseriadas/multiano, como está disposto no Gráfico 77. Esse dado por si só já é suficiente para se confirmar a importância de formações continuadas para os professores do campo, pois mais de um terço dos participantes dessa pesquisa, trabalham com classes heterogêneas por essência.



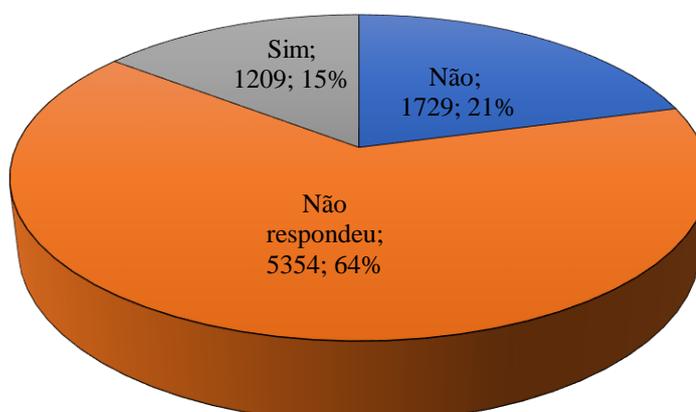
**Gráfico 77:** Você trabalha com classe multisseriada/multiano?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Para se trabalhar e escolas do campo numa perspectiva de transformação social, se faz necessário formações continuadas para os educadores, dadas as especificidades de cada comunidade escolar, e quando se trabalha com as classes multisseriadas, essa premissa se mantém, pois se faz necessário aos professores: discussões, informações e dados sobre os quais possam refletir e analisar, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos. “A reflexão prática pode melhorar com a observação de outros, sobretudo porque a docência ainda é uma profissão isolada [...]. Ter o ponto de vista de outras pessoas dá ao professor uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os alunos” (Imbernón. 2010, p. 32-33).

**Gráfico 78:** Você já participou de cursos de formação continuada que tratam especificamente das classes multisseriadas/multianos?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Ao se analisar dos dados do Gráfico 78, pode se inferir que os(as) educadores que trabalham com classes multisseriadas/multianos, têm poucas formações específicas para a sua realidade educativa, pois dos 2.938 educadores que trabalham com essas classes (Gráfico 77), menos da metade, 1.209 educadores(as) (Gráfico 78), declararam ter participado de formações continuadas especificamente sobre classes multisseriadas/multianos. Fato que interfere diretamente nas possibilidades de se aprimorar as formas de se trabalhar com essas turmas.

Nessa perspectiva, a formação deve ser contínua e buscar conciliar o papel ativo do professor, correlacionando as teorias com a prática docente, pois assim “esse profissional, por meio desses conhecimentos, refletirá criticamente sobre sua prática e, a partir daí, construirá os condicionantes de sua ação, encontrando respostas para cada situação com a que venha a se deparar em seu ambiente de trabalho” (Nascimento, 2020, p.133)

Essa formação dos educadores se faz necessária também para que se cumpra as prerrogativas legais da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, dispõe no Artigo 28 adaptações necessárias, conforme citado a seguir:

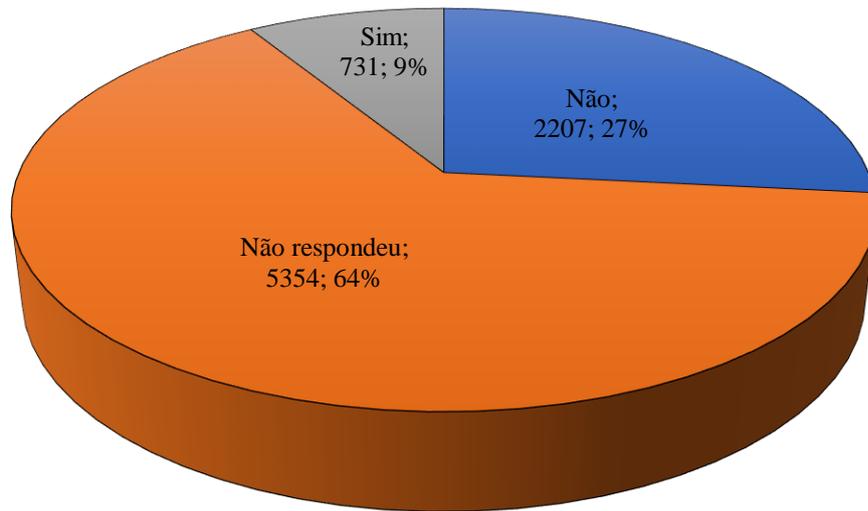


Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, p.10)

Nessa perspectiva, os(as) educadores(as) do campo que participaram desta pesquisa foram questionados acerca da existência de currículos específicos para as classes multisseriadas/multiano, pois o currículo para as classes multisseriadas, é construído a partir de um conjunto de atividades políticas e pedagógicas desenvolvidas na escola, mediadas pela prática social, proporcionando a compreensão da sociedade em seu movimento e à formação integral do indivíduo (Santos, 2021), promovendo o “desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, da autonomia da conduta” (Martins, 2013, p. 135).

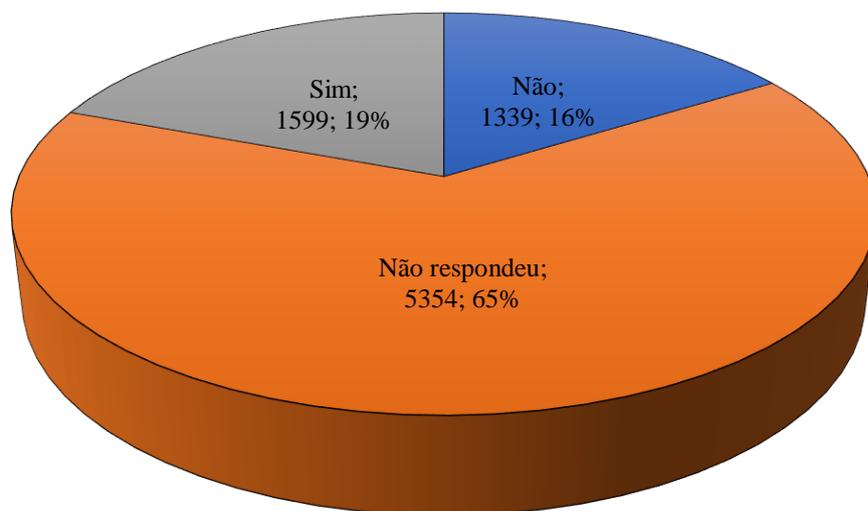
**Gráfico 79:** Em seu município existe um currículo específico para classes multisseriadas/multianos?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

E quando a temática é o currículo específico para as classes multisseriadas/multianos, torna-se evidente a necessidade de formações para todos os profissionais da Educação do Campo. Como pode ser observado no gráfico 79, apenas 731 (9%) dos(as) educadores(as) afirmar ter esse documento, menos de um quarto dos que declararam trabalhar com essas turmas.

**Gráfico 80:** Existe um planejamento pedagógico específico para as classes multisseriadas/multianos?

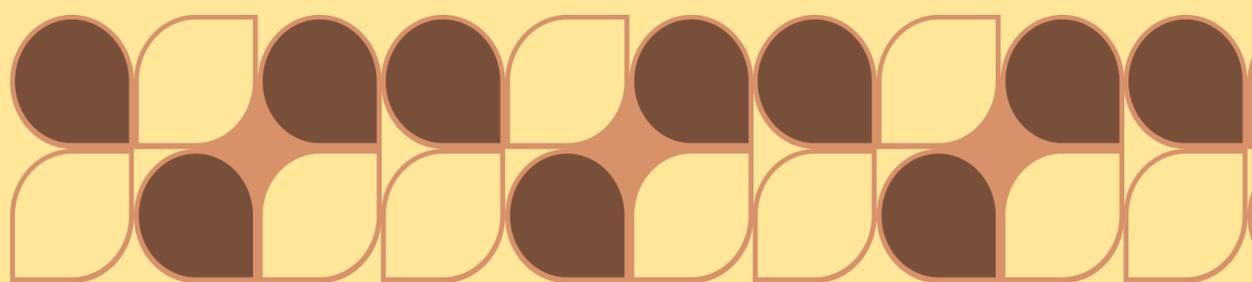


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

O Gráfico 80 traz dados que são contraditórios por essência, bem como a força dos(as) educadores(as) camponeses, na busca por construir conhecimentos e saberes em suas classes multisseriadas. Apesar da ausência de formações continuadas e currículos específicos, 1.599 (19%) dos(as) educadores(as) participantes deste estudo declararam realizam planejamentos pedagógicos específicos para as classes multisseriadas/multianos. Esse dado também revela que dos(as) 2.938 educadores(as) que trabalham com essas turmas (Gráfico 77), 1.339 planejam suas aulas desconsiderando as especificidades das classes multisseriadas/multianos.

A partir dos dados dispostos nesse tópico, fica evidente que as pautas e lutas em defesa das escolas do campo, permanecem latentes, e isso significa ter classes multisseriadas /multianos. E essas unidades de ensino precisam garantir os direitos educacionais já conquistados nas leis, para tanto, os educadores precisam conhecer essas realidades múltiplas e diversas, por meio de formações continuadas, rodas de conversas e discussões.





**DADOS DA PESQUISA SOBRE:  
PERÍODO PANDÊMICO E  
PÓS-PANDÊMICO**



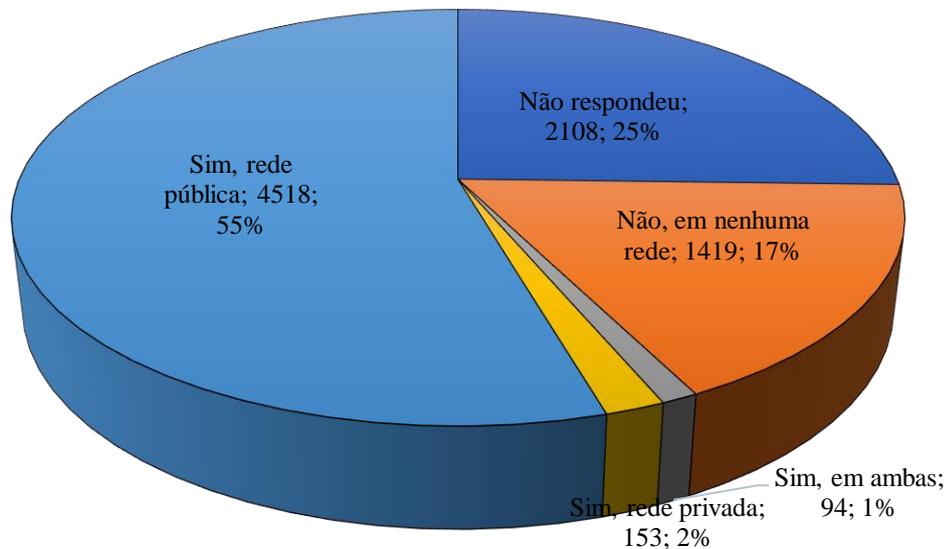
## **PERÍODO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO**

O período pandêmico compreende do dia 11 de março de 2020, - na qual a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial (OMS) de Saúde como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo – e finda-se em 5 de maio de 2023, - em que OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. Durante esse período as escolas passaram por mudanças radicais em suas formas de promover os processos educativos, pois a Educação Básica brasileira tem em toda a sua estrutura projetos de educação presenciais.

Antes da pandemia, nas escolas públicas do nosso país as aulas eram presenciais, com professores e alunos participando ativamente no ambiente escolar. Dentro da sala de aula havia trocas de experiências entre educadores e educandos, destacando-se o contato direto. A carreira do professor sempre foi marcada pela interatividade. (Oliveira, 2024, p. 54).

De início todas as escolas tiveram que ser fechadas para diminuir a propagação do vírus, e de acordo ao nível de ocupação dos leitos hospitalares nos estados e municípios as aulas foram realizadas de forma remota, semipresencial/ híbrida até que se retornou totalmente ao ensino presencial. Essas etapas, bem como as decisões de atuação dos municípios e suas instituições de ensino ocorreram de forma autônoma e/ou independente, pois o Ministério da Educação não produziu documentos que direcionassem a educação nacional para ações que propiciassem a equidade no direito, acesso e permanência nos processos formativos.

**Gráfico 81:** Você atuou na Educação Básica no período da pandemia (2020-2022)

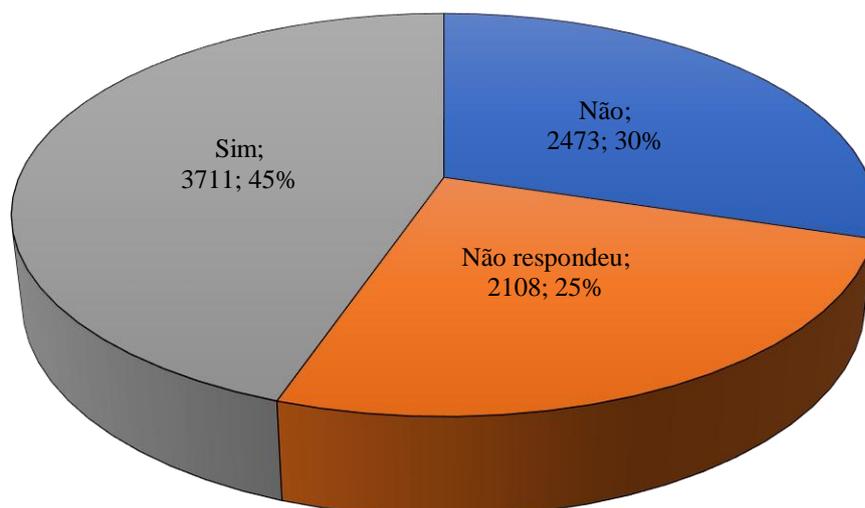


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Como está disposto no Gráfico 81, a maioria dos educadores que participaram desta pesquisa trabalharam no período pandêmico, no qual “eles tiveram que se adaptar rapidamente a essas novas situações laborais, sem que muitas vezes detivessem as mínimas condições necessárias para as conduzir e planejar aulas tranquilamente” (Cardoso Júnior, 2022, p.107). Essas novas exigências profissionais foram acompanhadas de reconfigurações pessoais para a continuidade da atividade pelo exercício dessa nova interação, um exemplo foi a adaptação dos espaços não escolares, como as casas dos professores, foram utilizados para ministrar as aulas que ocorriam de forma virtual/online.



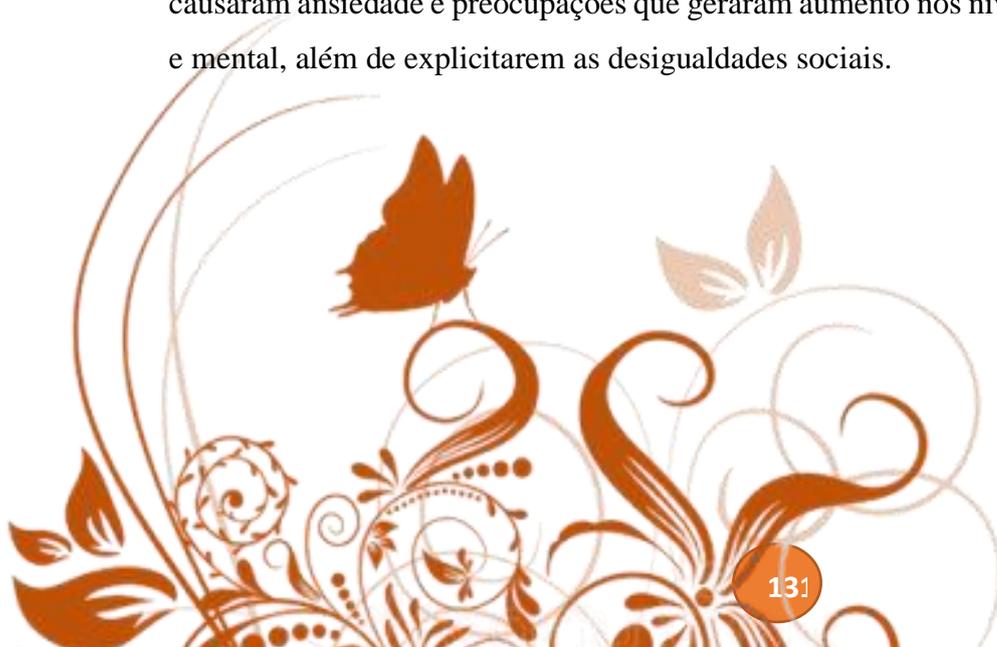
**Gráfico 82:** Você ministrou aulas online durante a pandemia?



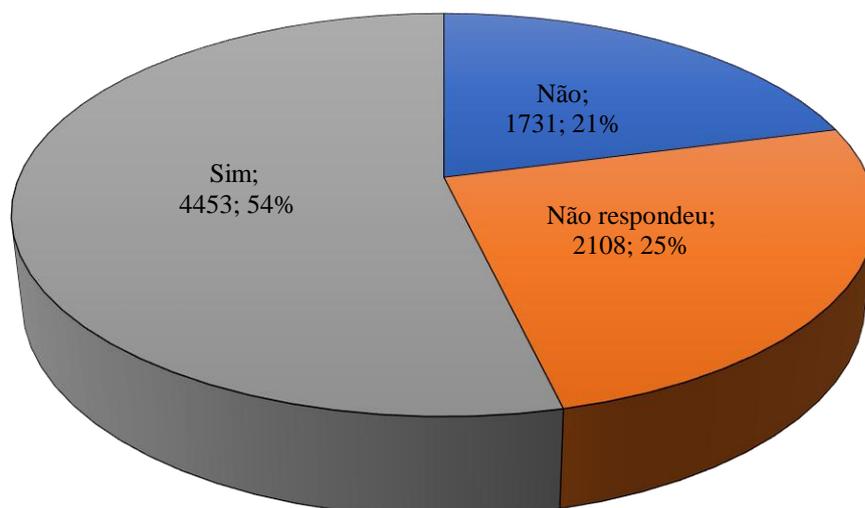
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Ao se comparar os gráficos 81 e 82 evidencia-se que nem todos os(as) educadores(as) participantes desta pesquisa que trabalharam no período pandêmico ministraram aulas de forma online. Essa diferença de abordagem pedagógica ocorreu devido as especificidades e decisões de cada município e escola. Apesar da aparente “simplicidade” e “comodismo” em se trabalhar de forma virtual, esta mudança provocou alterações na configuração do trabalho docente reverberando numa nova forma de ensinar na qual se impôs aos profissionais da educação a necessidade de se adequar a ferramentas digitais, o que “causou angústia e um mal-estar, pois, os professores não tinham o domínio da tecnologia, não existiu formação e os docentes apontam que foram jogados para trabalhar sem nenhum tipo de formação” (Barros, 2022, p.121).

Para Ornelas (2023), dentre os impactos causados pela pandemia, a falta de acessibilidade às tecnologias digitais para os alunos e para alguns professores, como os do campo, por exemplo, associados a falta de habilidade com esses meios de comunicação, causaram ansiedade e preocupações que geraram aumento nos níveis de estresse, cansaço físico e mental, além de explicitarem as desigualdades sociais.



**Gráfico 83:** Você acredita que seu trabalho aumentou após a pandemia?

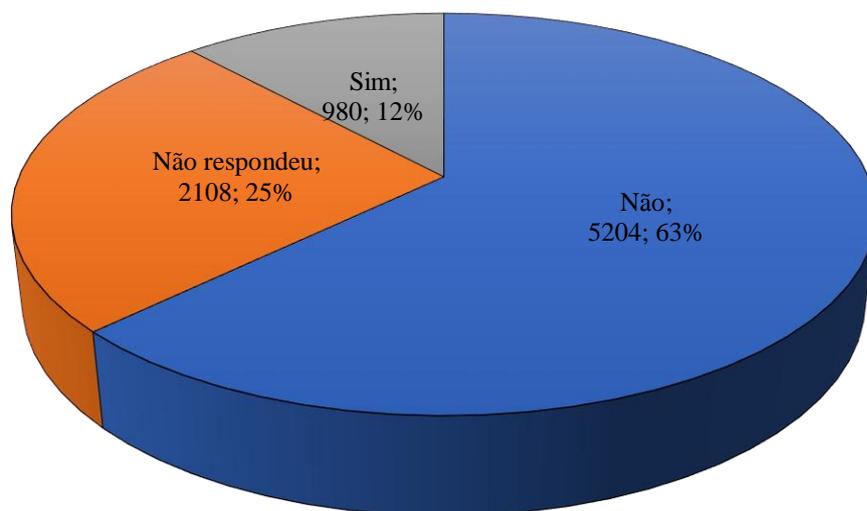


**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Quando questionados acerca do aumento do trabalho docente, conforme Gráfico 83), a maioria dos(as) educadores(as) (4.453; 54%) afirmou que houve ampliação das demandas dos educadores. Esse aumento pode ter ocorrido como um reflexo de “algumas estratégias e ações no enfrentamento dessa crise sanitária, como forma de tentativa de superação das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem” (Ornelas, 2023, p.86), sem o direcionamento explícito do Ministério da Educação, com a escassez de recursos tecnológicos e formação continuada específica para esse momento de crise sanitária, os educadores foram “responsabilizados” e cobrados exaustivamente para que houvesse a manutenção dos processos educativos.

O período pandêmico foi vivenciado por todos os(as) educadores(as) e educandos(as) que estavam em sala de aula naquele momento, entretanto os impactos causados por essa crise sanitária foram diferentes de acordo a localização geográfica das escolas e classe social dos educadores e educandos. Alguns municípios emprestaram equipamentos para as escolas no período das aulas remotas e/ou híbridas, como um recurso emergencial para viabilizar a continuidade dos processos educativos durante a crise sanitária, e após o término do período pandêmico, os equipamentos foram retirados dos espaços escolares.

**Gráfico 84:** Depois da pandemia, a sua escola precisou devolver algum equipamento que foi usado nas salas de aula/escola durante a pandemia (retroprojektor, datashow, roteador de internet, computadores etc)?



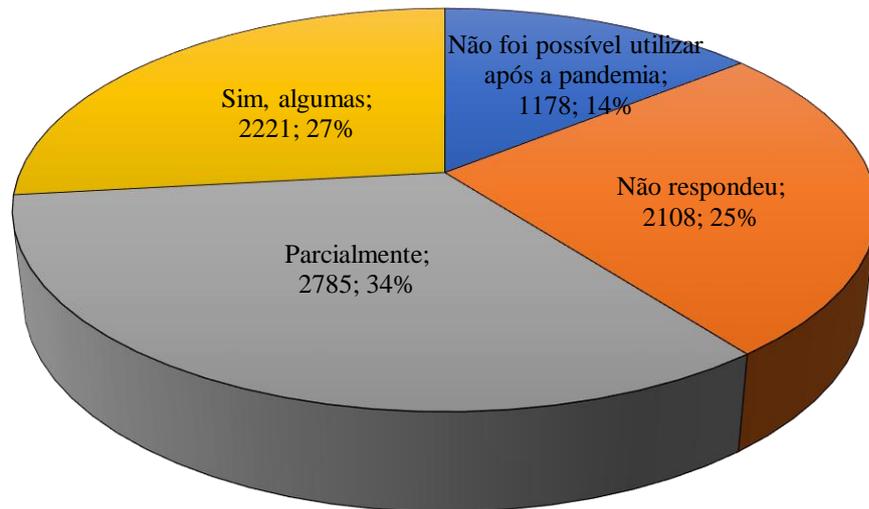
**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

Como pode ser observado no Gráfico 84, essa devolução ocorreu nas instituições em que 12% (980) dos participantes desta pesquisa. Esse dado pode inferir que há uma escassez de aparelhos tecnológicos nas escolas do campo, contudo essa ausência não foi suprimida em sua totalidade no período pandêmico, apesar da urgência desse recurso, o que foi feito foi uma ação pontual e momentânea, que minimizou a ausência desses recursos, mas não resolve o problema de exclusão digital.

Dentre aos inúmeros desafios enfrentados no período pandêmico, também emergiram experiências exitosas que continuam ser usadas mesmo após o fim da pandemia. Ao serem questionados(as) acerca dessas estratégias pedagógicas a maioria dos respondentes (5.006;61%) afirmaram utilizar algumas dessas estratégias pedagógicas de forma parcial, como pode ser observado no Gráfico 85.

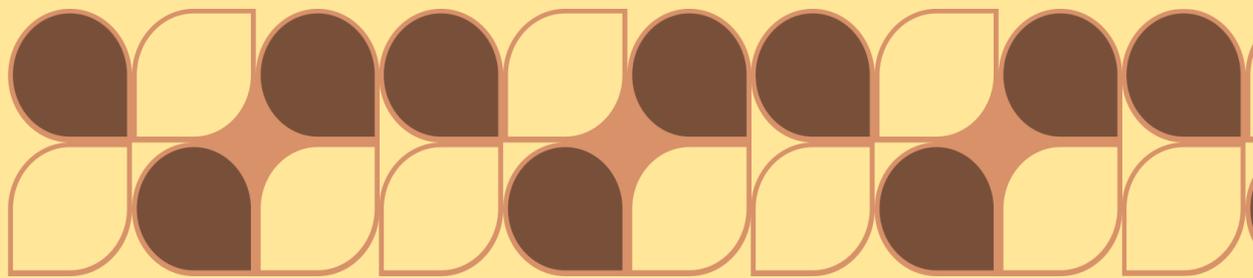


**Gráfico 85:** As estratégias pedagógicas que você adotou durante a pandemia, ainda as utiliza atualmente?



**Fonte:** Elaborado pelas autoras com dados do Formacampo (2025).

A partir dos dados elencados neste tópico evidencia-se que o período pandêmico por meio de ações ou ausências educacionais geraram consequências que reverberam pela educação, mesmo no período pós-pandêmico em que os dados foram coletados (2024), ainda é perceptível que a educação foi transformada, mas que problemas estruturais, como a inclusão digital, por exemplo, ainda não foram solucionados.



# CONCLUSÃO



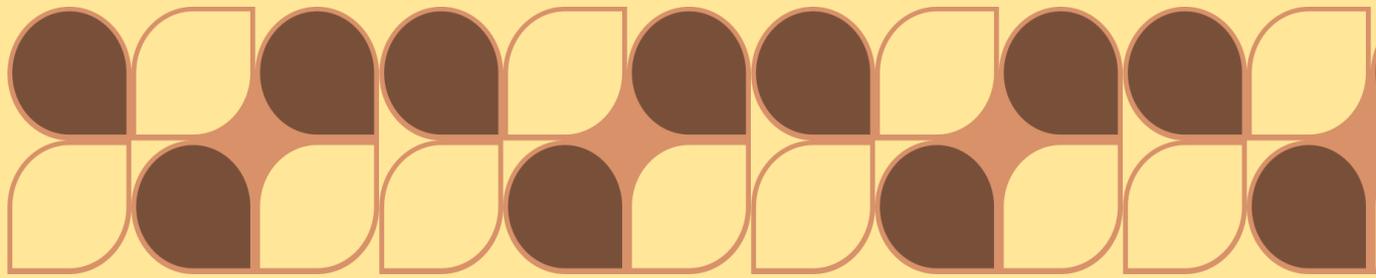
## **CONCLUSÃO**

O diálogo entre a Educação do Campo e a falta de formação continuada é um debate histórico e tem como premissa o reconhecimento das particularidades dos povos do campo. Isso implica entender que à educação camponesa é um direito, e deve ser garantido por todos os envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem. Isto é, a comunidade escolar como um todo precisa lutar para que essa educação ocorra de fato no chão das escolas, pois há inúmeras conquistas legais, fruto da luta dos movimentos sociais, que ainda não são realidade concreta em todas as escolas camponesas da Bahia.

Com os elementos apresentados nesta pesquisa, destacamos que o campo ainda sofre com um processo de desigualdades. No cenário analisado, as populações camponesas e os(as) envolvidos(as) nesse contexto enfrentam diariamente a ausência de políticas públicas efetivas. E essas lacunas se manifestam por meio da precariedade de condições no processo educacional. Esses fatores nos levam a considerar que a Educação do Campo se insere no espaço de lutas e de tensões políticas voltadas que buscam romper com o modelo educacional hegemônico.

Em síntese, constatam-se que as políticas educacionais de formação de professores (inicial e continuada), organização curricular, infraestrutura e permanência de escolas no campo, instituídas a partir das demandas coletivas das organizações e movimentos sociais que integram o Movimento Nacional de Educação do Campo, continuam a ser pauta da luta pela Educação do Campo. Nessa perspectiva, essas políticas, que são conquistas, carregam inúmeros desafios que geram demandas por novas ações governamentais, como está disposto nos dados desse relatório. A Educação do Campo no âmbito da prática pedagógica tem: velhas e novas demandas. Mas é inegável que há conquistas da Educação do Campo no Brasil e que a luta continua.





# REFERÊNCIAS



## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maisa Rose Serra de. **O processo de elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo nos municípios de Lajes e Guanambi: o programa Formacampo em ação.** 2025. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista- BA, 2025.

ALTIERI, M. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Presidente Prudente, ano 13, n. 6. p. 22-32, 2010.  
<https://doi.org/10.47946/rnera.v0i16.1362>

ALVES, Edson Ferreira. **Conselhos Municipais de Educação em Goiás: historicidade, movimentos e possibilidades.** 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível  
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2009>. Acesso em: 9 mar. 2021.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Nova direita surgiu após junho, diz filósofo.** Entrevista concedida a Eleanora de Lucena. Folha de São Paulo. Out. 2014. Disponível em:  
<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1541085-nova-direita-surgiu-apos-junhodiz-filosofo.shtml?cmpid=menupe>. Acesso em: 18 jan. 2021.

ARROYO, M.A. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BARBOSA, Karina Martins. Educação integral e educação de tempo integral. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, v. 2, n. 2, 2018.

BARROS, Claudia Cristiane Andrade. **Qualidade de vida do docente em processo de aposentadoria ou aposentado durante a pandemia: um recorte das escolas públicas estaduais de Vitória da Conquista - Bahia.** 2022. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista – Bahia. 2022.

BELO DA SILVA, Elizeni. MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação continuada de professores da Educação Básica do Campo.** In Rev. Ed. Popular, Rev. Ed. Popular (Vol. 20, Issue 1, pp. 56-76). 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação & Câmara de Educação Básica. (n.d.). ESTUDO SOBRE a LEI DO PISO SALARIAL. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 4 de novembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013. 562 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 mai. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. *Altera* a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

BRASIL. **Lei nº 11947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União 2009; 17 jun.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 16 de junho de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

BRASIL. **Lei nº 10.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

BRASIL. **Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019**. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, 1º de janeiro de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 20/11/2012, Seção 1, Pág. 8.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193).

BRASIL. Projeto de Lei nº 5665, DE 2023. **Prorroga, até 31 de dezembro de 2028, a vigência do Plano Nacional de Educação aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Autoria: Senadora Professora Dorinha Seabra (UNIÃO/TO). SENADO FEDERAL. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/161231>. Acesso em: 04 de mai. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. DOU nº 224, quarta-feira 21 de novembro de 2012, Seção 1 páginas 26/30.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP nº 08, de 08 de março de 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília (DF), 5 de junho de 2012.

BRITO, M. C. L. **A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de Ciências/ Química**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2017.

BRITO, Valéria Souza Lima. **Formação continuada de educadores do campo: uma análise das ações do programa FORMACAMPO na Bahia**. 2024. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CARDOSO JÚNIOR, Welton. **Qualidade de vida e adoecimento docente: a pós-graduação no contexto da pandemia da COVID-19**. 2022. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista – Bahia 2022. 160f.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**; Maria Regina Viveiros de Carvalho. - Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. - (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551. n. 41).

CERICATO, L. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, jul./dez., 2018.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categoria e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

COELHO, L. Martha C. da Costa; HORA. Deyse Martins. **Políticas Públicas e Gestão para a educação Integral: formação de professores e condições de trabalho**. Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, C. S. **Educação escolar Quilombola e formação docente**. Revista REAMEC, Cuiabá/MT, n.05, v. 1, p. 23-32, 2016.

CRUZ, Queziane Martins da; ROLIM, Inaiara Alves; MENEZES, Mônica Clementino; Santos, Arlete Ramos. **A DIVERSIDADE NA ESCOLA: AS CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. **Anais Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 8, p. 1-xx, maio, 2021.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

FERREIRA, N. Z. B.; CRUZ, J. C. F. Mercado Institucional como Fortalecedor da Agricultura Familiar e Promotor da Segurança Alimentar e Nutricional. **Revista Capital Científico - Eletrônica (RCCe)**, v. 11, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/2478>. Acesso em: 02 maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição - São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019. DOI: 10.9771/cgd.v5i1.31930. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31930>. Acesso em: 2 jul. 2025.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, volume nº 2, p.1-10, 2º semestre 2006.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 217-224, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, A., BELTRAME, S. A. B., CONDE, S. F., PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANZ, L. A. T. **Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar**, 2020. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/532-4.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LANÇA, Juliana Fernandes; DA COSTA FERNANDES, Tania. A Educação do Campo e suas especificidades: um estudo do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo no município de Londrina-PR. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e9938-e9938, 2020.

LEFF, Enrique. **Agroecologia e saber ambiental. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan.- mar. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Eliane de. BARBOSA, Maria José de Souza. MACHADO, Deusanete Pinto. SILVA, Jeferson Willams Alves da. GONÇALVES, Maria da Paz Demes. MARTINS, Katriene Sousa. A educação do campo com o olhar para a inclusão. In: CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2016, Marabá. **Anais [...]**. Marabá: NAIA - UNIFESSPA, 2016. Comunicação oral.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática. Série: Cadernos de Gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar. Série: Cadernos de Gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LÜDKE, Menga. BOING, Luiz A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

MENEZES FILHO, Naércio. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.ibmecsp.edu.br>. Acesso em: 09 abr. 2009.

- MANFRÉ, Ademir Henrique. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presentes: uma leitura frankfurtiana**. 2014. 2021. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. 2014.
- MATIAS, Geysa Novais Viana. **O uso das tecnologias digitais nas escolas do campo do território de identidade do Sudoeste Baiano no período da pandemia da Covid- 19**. 2023. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista- BA, 2023.
- MELO, Maria Aparecida Vieira de. Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, AL, v. 4, n. 2, p. 496-510, maio/ago. 2019. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v4i2.613. Acesso em: 06 jul. 2025.
- MELLO, Marco Aurélio Bezerra. A Ressignificação do Conceito de Remanescentes de Quilombos na Ordem Constitucional Brasileira. **R. EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, t. 2, p. 374-393, set.-dez. 2019.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. [Verbetes] PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/pnae-programa-nacional-de-alimentacao-escolar/> . Acesso em: 15 jun. 2025. » <http://www.educabrazil.com.br/pnae-programa-nacional-de-alimentacao-escolar/>
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo, 2ª, ed, 2008.
- MÉSZÁROS, István.. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MACHÍN SOSA, B.; JAIME, A. M. R.; LOZANO, D. R. A; ROSSET, P. M. Revolução Agroecológica: **O Movimento Camponês a Camponês da ANAP em Cuba**. 1ª Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.
- MOLINA, M.G., SEVILLA GUZMÁN, E. Ecología, campesinado y historia: para una reinterpretación del desarrollo del capitalismo en la agricultura. In: SEVILLA GUZMÁN, E. 180 MOLINA, M.G. **Ecología, Campesinado y Historia**. Las Ediciones de la Piqueta. Madrí, 1993, p. 23-130.
- MORAIS, Argus Romero Abreu de; MELLO, Renato de. O preconceito contra os nordestinos nas redes sociais. In: LARA, Gláucia. Muniz Proença.; LIMBERTI, Rita. de Cássia Pacheco. (org.). **Representações do outro: discurso (des)igualdade e exclusão**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 260-275.
- MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo: identidades em construção**. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. 2 ed. [s. L.]: FETAMG, 2011.

NASCIMENTO, Kelliane de Jesus. NUNES, Cláudio Pinto. Gênero e trabalho docente: uma análise da produção científica nacional. In: BARRETO, Denise Aparecida. DIAS, Hildacy da Silva Mota. GUSMÃO, Rogério (org.). **Educação: Revisões Bibliográficas e de Literatura** (volume 2). Vitória da Conquista: Ed. dos Autores, 2024. p. 124-146. ISBN 978-65-00-95801-0.

NUNES, Claudio Pinto. CARDOSO, Berta Leni Costa. SOUSA, Erivan Coqueiro. **Condições de trabalho e saúde do professor**. Organizadores: Claudio Pinto Nunes, Berta Leni Costa Cardoso, Erivan Coqueiro Sousa. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. 216 p. ISBN 978-65-87106-02-1.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1-30, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.. DUARTE, A.M.C.. VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Reinaldo Santos. **Do remoto ao presencial: trajetória docente antes, durante e pós a pandemia**. 2024. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista- BA. 2024.

ORNELAS, Samyr Jardim. **Gestão escolar democrática: desafios e ações durante o distanciamento social na pandemia da Covid - 19 nos municípios de Araçuaí/MG e Virgem da Lapa/MG**. 2023. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista – Bahia. 2023. 114f.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências**. Rio de Janeiro: DP et alli, 2009, parte 01, p. 13- 20.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e ética na educação**- São Paulo: FEUSP, 2023.

PEDON, N. R. **Movimentos Socioterritoriais: uma Contribuição Conceitual à Pesquisa Geográfica**. 2009, 240 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. Disponível em: [https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/nera/nelson\\_pedon\\_2009.pdf](https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/nera/nelson_pedon_2009.pdf) Acesso em: 11 jan.

PEDON, N. R.; CORRÊA, R. A. Escola e currículo: um ensaio sobre territórios em disputa. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 85-97, 2019. Doi: 10.47946/rnera.v0i48.6366. » <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i48.6366>.

PEIXINHO, A. M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 909-916, abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000400002>  
» <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000400002>

PEIXOTO, A. dos S.; SANTOS, A. R. dos. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS FÓRUMS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JQUIRIÇÁ/BA PARA CONSTRUÇÃO DO NOVO PME 2025/2035. **Revista ComCiência - Multidisciplinar**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e10142504, 2025. DOI: 10.36112/issn2595-1890.e10142504. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/comciencia/article/view/22213>. Acesso em: 16 jul. 2025.

PRADO, Leandro Santos. **Programa de Educação Integral da Bahia: um estudo sobre a implementação da educação em tempo integral em Vitória da Conquista- BA**. 2022. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

ROCHA, J. H.; ANJOS, F. S. dos. Agricultura familiar e os mercados institucionais: análise do Programa de Aquisição de Alimentos (CPR-Doação) em Boa Vista-Roraima. **Revista NERA**, v. 19, n. 31, p. 111-142, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/3553/3417>. Acesso em: 02 maio 2024.

ROLIM, Inaiara Alves. **Classes multisseriadas nas escolas do/no campo de Serra do Ramalho, BA: desafios e possibilidades da prática docente**. 2023. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. - UFRB - Amargosa, BA. 2023.

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

SEVILLA GUZMÁN, E. **Sobre las Orígenes de la agroecología en el pensamiento marxista e libertário**. AGRUCO/Plural editores/CDE/NCCR, 2011.

SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Autêntica Editora, 2021.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. SOUSA, Carolina Pingret de. SANTOS, James Richard S. PEREIRA, João Vicente. PINTO, José Marcelino de Rezende. OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. MELLO, Márcio Correa de. NÉSPOLI, Vanessa. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, n. 203-04-05, 1 dez. 2002.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Formação de professores do campo em municípios da Bahia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. e18632, 2023. DOI: 10.20952/revtee.v16i35.18632. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/18632>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos. “A Educação do Campo, exige a participação da sociedade”, Arlete Ramos. *Undime Seccional Bahia*. Bastos, M. (2021, June 29). Acesso em: 01 julho 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos. OLIVEIRA, Niltania Brito e Da Cruz, Queziane Martins. A Extrema Direita e as implicações para as populações Negras Quilombolas do Campo. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. 6, nº 10, p. 359-378, jan.-jun./2021.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. **Avaliações que educam: um estudo sobre avaliação formativa mediada por tecnologias digitais no Instituto Federal da Bahia.** 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista - BA, 2020.

SANTOS, Maria Cristina dos; NUNES, Klívia de Cássia Silva. Currículo e saber objetivo na organização do ensino nas salas multisseriadas. **Revista Exitus**, v. 11, 2021.

SANTOS, T. T. B. dos; TORRES, R. L. Efeitos do acesso ao mercado institucional sobre a segurança alimentar e nutricional no município de Almirante Tamandaré, Paraná. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 61, n. 2, p. e257596, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/kXVXRS8wQDWvVdqybxFXnnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVILLA GUZMÁN, E. **Sobre las Orígenes de la agroecología en el pensamiento marxista e libertário.** AGRUCO/Plural editores/CDE/NCCR, 2011.

SEHNEM, Edmar Lucas Ferreira; MARTINS, Angela Maria. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2022. DOI: 10.5380/jpe.v16i1.85778. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/85778>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SILVA, A. A.; SOBREIRO FILHO, J. Política Contenciosa Territorial e Desenvolvimento Socioterritorial: interações e convergências desde a agroecologia. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 24, n. 61, p. 36-60, 2021. Doi: 10.47946/rnera.v0i61.9095.» <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i61.9095>.

SILVA, D. O. V. CARDOSO, E. A. M. NUNES, C.P. Condições de trabalho docente na educação do campo de Vitória da Conquista/Bahia. In. SANTOS, A. R.. NUNES, C. P.. SILVA, D. O. V. (Org). **O protagonismo da educação do campo em debate: políticas e práticas.** Salvador, EDUFBA, 2020.

SILVA, Cláudia Batista da. SANTOS, Arlete Ramos dos. Formação continuada de professores do campo: uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 347, n. 2, p. 617-635, maio/ago. 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.71721

SILVA, Higro Souza. **Desdobramento da educação integral em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí - BA.** 2023. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista- Bahia, 2023.

SILVA, Kátia Augusta; CURADO. Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora.** **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOUSA, Erivan Coqueiro. OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. SILVA, Edna Alves Pereira da. BRITO, Vera Lúcia Fernandes de. COQUEIRO, Naiara Porto da Silva. A precarização do trabalho docente no contexto neoliberal. In. NUNES, Claudio Pinto. CARDOSO, Berta Leni Costa. SOUSA, Erivan Coqueiro. **Condições de trabalho e saúde do professor**. Organizadores: Claudio Pinto Nunes, Berta Leni Costa Cardoso, Erivan Coqueiro Sousa. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

SOUSA, Ruth de Oliveira. **Os processos de gestão nas escolas do campo no Território de Identidade Velho Chico-BA: desafios e possibilidades**. 2024. 199f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53–74, abr./jun. 2013.

SCHWARTZMAN, F. et al. Antecedentes e elementos da vinculação do programa de alimentação escolar do Brasil com a agricultura familiar. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 33, n. 12, p. e00099816, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/csp/a/VZhjckwkxmQDmmyqs7dp3kS/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/csp/a/VZhjckwkxmQDmmyqs7dp3kS/?format=pdf(=pt). Acesso em: 02 mai. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**/ Maurice Tardif. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Bibliografia. 4ª Impressão, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papyrus Editora, 2013.

YUS, Rafael. **Educação Integral uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002, 269 p.

ZIECH, Márcia Eliana. A Educação do campo na perspectiva da Educação popular. **Giruá/RS**, 2017.