

ANAIIS DA
X JORNADA
UNIVERSITÁRIA EM
DEFESA DA REFORMA
AGRÁRIA POPULAR –
JURA/UESB
2025

*Defender a vida,
combater o agronegócio!*



Arlete Ramos dos Santos
Geysa Novais Viana Matias
Liliane Soares Santana
Rebeca Bispo Oliveira
Ricardo Alexandre Castro
(Organizadores)



X JORNADA UNIVERSITÁRIA EM DEFESA DA REFORMA
AGRÁRIA POPULAR: Defender a vida, combater o agronegócio!



JURA-UESB
2025

X JORNADA UNIVERSITÁRIA EM DEFESA DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR (JURA - UESB)

Coordenação do Evento

Arlete Ramos dos Santos
Willian Falcão Lopes
Ricardo Alexandre Castro

Comitê Científico

Andreia Dias da Silva
Liliane Soares Santana
Edjaldo Vieira dos Santos
Fabiano Neves Silva
Márcia Gerailde Almeida Macêdo
Rafael de Farias Ferreira
Vandique Martiniano Campos Meira
Weslei Ferreira Barreto
Yure Oliveira Santos

Secretaria e Certificados

Rebeca Bispo Oliveira
Valéria Souza Lima Brito
Davi Alves Guimarães
Adriele Oliveira Costa
Gustavo Santos Fernandes
Isaias Teixeira dos Santos

Comunicação

Geysa Novais Viana Matias
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba
Tadma Lays Dutra Gomes

Infraestrutura

Maisa Rose Serra de Almeida
Fabiano Neves Silva
Weslei Ferreira Barreto
Queziane Martins da Cruz
Antoniél dos Santos Peixoto

Infraestrutura Digital

Ricardo Alexandre Castro

Realização

Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem - DCHEL/UESB – Campus de Itapetinga
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB
Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo/UESB
Departamento de Geografia - DG/UESB
Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC/CNPq - UESB/UESC

Grupo de Pesquisa-Extensão Educação Geográfica e Psicossocial de Imagens Contemporâneas
- EduGeoPsIC/CNPq - UESB
Programa Formação Continuada de Educadores e Educadoras do Campo – Formacampo/UESB
Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/UESB)
Especialização em Educação do Campo (UESB)



DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!



J68

X Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária Popular: defender a vida, combater o agronegócio!

Anais da Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária Popular – JURA/UESB 2025. Vitória da Conquista, Bahia, 2025.

Organização Arlete Ramos dos Santos... [et al.]. — Vitória da Conquista: UESB, 2025.

301f.

ISSN:

1. Formacampo – Jornada Universitária - Anais. 2. Reforma Agrária Popular. III. Formacampo – JURA -UESB. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Matias, Geysa Novais Viana. III. Santana, Liliane Soares IV. Oliveira, Rebeca Bispo. V. Castro, Ricardo Alexandre. VI. T.

CDD: 371.042

Juliana Teixeira de Assunção– CRB-5/1890

Bibliotecária – UESB - Campus de Vitória da Conquista-BA

APRESENTAÇÃO

A X Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária Popular (JURA - UESB), com o tema: **“DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!”**, trouxe para o debate a defesa da vida, a Educação do Campo, a criminalização dos movimentos sociais, a reforma agrária popular, a diversidade cultural, educacional e religiosa, a inclusão social e educacional. Houve reflexões científicas atuais destas temáticas por meio de várias atividades. Ao debater sobre as contradições da sociedade capitalista na conjuntura atual, defende a luta dos movimentos sociais e da sociedade civil pela democracia e por políticas públicas de enfrentamento às desigualdades sociais e educacionais no campo e na cidade.

As atividades ocorreram de forma híbrida, por meio de palestras, conferências, mesas redondas, qualificações, defesas de dissertação de Mestrado e apresentação de trabalhos. Nesta edição, contamos com a publicação de anais. Os resumos expandidos e relatos de experiências submetidos e apresentados estarão expostos neste material de acordo os seguintes eixos temáticos:

Eixo 1 – Educação dos povos do Campo, Quilombolas, das Águas e das Florestas;

Eixo 2 – Política educacional, Gestão escolar e Currículo nos diversos níveis e modalidades de ensino e aprendizagem;

Eixo 3 – Educação: diversidade e inclusão em pauta;

Eixo 4 – Movimentos sociais, Agroecologia e Educação;

Eixo 5 - Processos de Subjetivação do Campo e da Cidade;

Eixo 6 – Tecnologias digitais e Educação.



SUMÁRIO

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: Desafios, conquistas e uma trajetória de resistência	12
PERFIL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: uma análise a partir do Formacampo	17
A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM LAJE E GUANAMBI -BA: os Conselhos Municipais de Educação e o Programa Formacampo em ação	24
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS CONHECIMENTOS SOCIOESPACIAIS: Alfabetização e letramento no 1º ano em escolas do campo de Serra do Ramalho (BA)	35
A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: desafios e contradições na inclusão social e cultural	41
RODA DE CONVERSA COM MORADORES DO ASSENTAMENTO OLGA BENÁRIO EM IPAMERI-GO: história, educação e permanência no campo	47
A TECNOLOGIA SOCIAL ARTICULADA A EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REDE ESTADUAL DA BAHIA	54
O IMPACTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL D. PEDRO I: Estudo Preliminar	63
MOBILIDADE DO TRABALHO CAMPONÊS: luta e subsunção aos ditames do Capital	69
EMPREENDEADORISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: entre a lógica neoliberal e a emancipação dos sujeitos	74
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: O que as pesquisas revelam?	79
FORMACAMPO, PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZADA E EMANCIPATÓRIA: pilar para uma educação transformadora	87
INTERFACES E RESISTÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: a implementação do PAR e da BNCC nas Escolas do Campo em Bom Jesus da Lapa (BA)	93
APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.352/2008 E DA LEI Nº 12.695/2012 NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA BAHIA	100

O IMPACTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL D. PEDRO I: estudo preliminar 105

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS CONTRADIÇÕES 109

UM PROJETO CONTRA OS INTERESSES DA POPULAÇÃO MENOS FAVORECIDA. DO QUE SENTIMOS FALTA? 111

IMPEDIMENTOS E AVANÇOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO 114

OS ENTRAVES QUE O NOVO ENSINO MÉDIO PROVOCOU PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR 119

VIVÊNCIA DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA TUPINAMBÁ DE ABAÊTÉ, ILHÉUS 125

A DISTÂNCIA ENTRE A BNCC E O ENSINO NAS ESCOLAS DO CAMPO: uma leitura sob a perspectiva do FORMACAMPO 129

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise sobre o município de Correntina-BA 138

POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO DA BAHIA EM CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO: levantamento do arcabouço normativo jurídico 143

NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Direito à Educação e à cidadania 149

O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 154

AGRONEGÓCIO, CURRÍCULO E DISPUTA IDEOLÓGICA: a inserção do programa De Olho no Material Escolar na educação pública 160

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: alguns apontamentos sobre Currículo e Práticas Pedagógicas 165

EXPERIÊNCIAS DA FRENTE DE TRABALHO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DO E NO CAMPO NO CONTEXTO DO FORMACAMPO 172

EDUCAÇÃO INDÍGENA: EXPERIÊNCIAS DA UINAJ E A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645 EM JEQUIÉ-BA 178

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS 184

A TRILHA DA INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: percursos e desafios na prática 189

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NEURODIVERSAS E PREVENÇÃO À VIOÊNCIA AUTOPRATICADA	196
CONCEPÇÕES ESCOLARES EM DISPUTA: Construindo um projeto de Educação Física contra hegemônico	203
PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO NOS ESPAÇOS-TEMPOS UNIVERSITÁRIOS: estudo com pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista	208
O PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO	214
PERCEPÇÕES DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES SOCIÓ-POLÍTICO-ESPACIAIS DE IMAGENS CINEMATOGRAFICAS MAIS CRISTALIZADAS NA VIDA-FORMAÇÃO DE HOMENS GAYS	220
A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: modalidade e política pública educacional no contexto Vitória da Conquista - Bahia	226
AGRONEGÓCIO E HIDRONEGÓCIO EM CORRENTINA-BA: disputa entre o capital e o campesinato	234
NEXOS ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA- BAHIA - BRASIL	239
RELATO DE EXPERIÊNCIA AULA DE CAMPO: Educação do campo como direito e prática de emancipação	245
AGROECOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	251
A CONTRADIÇÃO DO ABASTECIMENTO HÍDRICO DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BAHIA): Uma análise através dos movimentos sociais	257
RELATO DE EXPERIÊNCIA: Vivência no Assentamento Oziel Alves na região do município de Catalão Goiás	264
BREVE ANÁLISE DA PEDAGOGIA GRIÔ À LUZ DA CRÍTICA MARXISTA	270
CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM: Cartografia Social e a Tessitura de Saberes e Pertencimentos na Educação do Campo	276
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: acesso ou restrição	282
OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA EXPERIENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COM VIDEOGAMES NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA	288



**PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NOS PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM: estudo com licenciandos em Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia**

294

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

299

EIXO I

EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO, QUILOMBOLAS, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS





EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: Desafios, conquistas e uma trajetória de resistência

Pedro Henrique Costa Mascarenhas¹

Arlete Ramos dos Santos²

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas³

Resumo: A Educação Quilombola é uma política pública da Educação do Campo que tem como finalidade a formação integral dos sujeitos quilombolas e a valorização de sua identidade cultural. Este estudo teve como objetivo: averiguar os desafios e as conquistas para a construção de uma Educação Quilombola no Brasil e a valorização dos saberes ancestrais. O estudo é exploratório e descritivo de caráter qualitativo. Os resultados apontam que a Educação Quilombola é um resultado das lutas dos movimentos sociais e visa a valorização da identidade cultural, do saber ancestral e atender as especificidades das comunidades quilombolas no Brasil e a erradicação do analfabetismo entre crianças e jovens destas comunidades. As conquistas são muitas como uma política pública voltada para as comunidades desprovidas de direitos, mas ainda estão presentes os desafios como: a falta de material escolar contextualizado com a realidade dos quilombolas, professores qualificados e da comunidade, escolas adequadas e transporte escolar. Se conclui ainda que existe um caminho longo a percorrer para erradicação do analfabetismo de crianças e jovens quilombolas e a promoção de uma reparação histórica.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Desafios. Saberes ancestrais.

INTRODUÇÃO

O processo de escravização dos povos africanos no território brasileiro foi um período de grande violência e desumanização. Esses povos eram tidos como propriedade desprovidos de qualquer direito. Essa situação causou a fuga de pessoas escravizadas para terras distantes de fazendas onde poderiam viver suas vidas com mais dignidade, surgindo assim os quilombos. As comunidades quilombolas são mais que assentamentos simples. São guardiãs de saberes ancestrais profundos e multifacetados que não devem ser desprezados.

¹Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Santo Agostinho em Vitória da Conquista – BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). ppedromascarenhas@hotmail.com

²Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós-graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH); Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – GEPEMDEC/CEPECH (DCIE/UESC e DCHEL/UESB). arlerp@hotmail.com

³Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). Engenheira agrônoma pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Licenciada em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Especialista em Educação Ambiental e Especialista em Psicopedagogia FACEI. anadeboramascarenhas4@gmail.com



Compreender a Educação Quilombola é fazer um levantamento de direitos que foram negados durante séculos de escravidão e servidão dos povos escravizados, neste contexto a luta dos movimentos sociais foram significativas e surgiram junto com as desigualdades sociais já no Brasil colonial. Somente com a Constituição Federal de 1988, os cidadãos foram considerados em sua totalidade e os direitos foram legitimados para todos. Surgindo assim, as legislações que favoreceram a criação da Educação Quilombola.

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro 2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Os quilombolas são pessoas que têm uma cultura própria, uma identidade que é definida por sua historicidade, a sua vida social e as suas representações sociais. Para Hall (2000) o modo como cada sujeito social vive no mundo, sua forma de pensar e participar dele e do contexto histórico onde está inserido, como ele compreende o mundo, permitindo-lhe compreender e interpretar o mundo vivido e a realidade social a que pertence, tudo isso consiste em aspectos importantes que possibilitam a identidade.

Essa pesquisa tem como problema: Como a Educação do Campo trata dos saberes ancestrais quilombolas? Tem como objetivo: averiguar os desafios e as conquistas para a construção de uma Educação Quilombola no Brasil e a valorização dos saberes ancestrais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, adota a metodologia qualitativa e exploratória, a qual visa proporcionar maior familiaridade com o problema, conforme definição de Gil (2014, p. 45), que afirma que “pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Ainda de acordo com Gil (2014), a pesquisa bibliográfica e a documental utilizam-se de dados existentes. Todavia, a diferença entre estas consiste no fato da primeira utilizar-se de dados que já receberam tratamento analítico, ou seja, é baseada em material (artigos científicos e livros). Segundo Marconi e Lakatos (2023, p. 27), “a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”.



Com relação às variáveis de investigação, este estudo classifica-se como qualitativa tem como desígnio analisar o objetivo de estudo de maneira profunda, através da compreensão de práticas diárias. Também é uma pesquisa exploratória, pois explora um fato desde a formulação do seu problema, é descritiva por descrever a historicidade e seu desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O saber quilombola abrange uma vasta gama de domínios, desde as complexas técnicas agrícolas que respeitam os ciclos naturais e promovem a segurança alimentar, até a elaboração de remédios à base de plantas medicinais, fruto de um profundo conhecimento da biodiversidade local. As práticas de cultivo, muitas vezes agroecológicas, revelam uma sabedoria milenar sobre o manejo do solo, a seleção de sementes crioulas e a convivência harmoniosa com o meio ambiente, contrastando com modelos de produção que exaurem os recursos naturais.

Além do aspecto prático, o saber ancestral quilombola se manifesta na rica oralidade, nas narrativas que contam a história da diáspora africana, da resistência à escravidão e da construção de territórios livres. Cantos, danças, lendas e rituais são veículos para a transmissão de valores éticos, morais e espirituais, que fortalecem a identidade coletiva e mantêm viva a memória dos antepassados. A culinária quilombola, por sua vez, é um capítulo à parte dessa sabedoria, expressando não apenas técnicas de preparo, mas também o uso de ingredientes tradicionais e o simbolismo presente em cada prato.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum Curricular e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 1).

A Educação Quilombola é uma modalidade de educação inserida na Educação do Campo, e tem como pautas a luta por educação transformadora, libertadora, emancipatória que visa a erradicação de todas as formas de racismo, a garantia dos direitos fundamentais, o respeito à diversidade e a valorização do saber ancestral e suas possibilidades.

A Educação do Campo tem diretrizes importantes como a valorização dos saberes ancestrais, da identidade cultural e formação integral dos sujeitos. Exigindo ainda que os



professores quilombolas sejam da comunidade e capacitados para exercer a práxis pedagógica adequada para a comunidade e esse é o maior desafio para a Educação Quilombola.

Para Arroyo (2011, p.169), “um os determinantes da precariedade da Educação do Campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”. Para o docente do campo, é necessário entender as especificidades da localidade, não se pode contribuir com uma educação fora da realidade dos camponeses.

Um dos grandes desafios na manutenção das escolas do campo é o transporte escolar, que é mais uma necessidade e que é o fator preponderante para o fechamento de escolas no campo. Tendo em vista a política de nucleação escolar que, no que lhe concerne, corresponde a um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (INEP/MEC, 2006, p.116).

Essa política pública de nucleação diz respeito ao fechamento das escolas multisseriadas nas pequenas comunidades rurais e a transferência de seus alunos para escolas que ficam em comunidades mais afastadas da comunidade dos alunos Rodrigues *et al.* (2017).

Ao se fomentar o fechamento de escolas do campo através da política de nucleação, é contrário às propostas de Educação no e do Campo, fruto da luta por Uma Educação do Campo (Arroyo, Caldart, Molina, 2011)

De maneira simplificada, a nucleação escolar possui como foco o discurso da melhoria da qualidade da educação aos sujeitos do campo, evitando a multisseriação e buscando a promoção da economia baseada na redução de custo médio por aluno (custo e benefício), conforme esclarece Groff (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo, averiguar os desafios e as conquistas para a construção de uma Educação Quilombola no Brasil. Entre os desafios estão em ter um material escolar contextualizado, o que não ocorre nas escolas quilombolas, assim como professores qualificados e em consonância com as práticas pedagógicas específicas para atender as necessidades diferenciadas para esse tipo de educação que deve atender as especificidades de cada comunidade. A diminuição dos índices de analfabetismo entre crianças e jovens quilombolas, assim como a necessidade de que o professor seja oriundo da comunidade para que possa ter uma identidade com os educandos e favorecer a aprendizagem com o uso da pedagogia da alternância.



Entre as conquistas estão as políticas públicas educacionais que contribuíram para a Educação Quilombola, essas políticas públicas de Educação do Campo que atende às peculiaridades da população quilombola, o reconhecimento de seu território e identidade quilombola, a valorização do saber ancestral.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília, MEC/CEB, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 08/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GROFF, Iliane Bavaresco. **O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR**: percurso de crianças do campo à única escola municipal. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu *et al.* (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 10. ed. - São Paulo: Atlas 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva *et al.* Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017005001108&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jul. 2025.





PERFIL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: uma análise a partir do Formacampo

Antoniél dos Santos Peixoto⁴
Vandique Martiniano Campos Meira⁵
Arlete Ramos dos Santos⁶

Resumo: O Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo (Formacampo), objetiva a realização de formação continuada dos educadores(as) que atuam na Educação do Campo, focando em instrumentos legais das políticas públicas de educação. Por se tratar de normativos fundamentais para as redes municipais de educação, o Programa também focaliza suas atenções para o Conselho Municipal de Educação (CME), por ser órgão vinculado ao Sistema Municipal de Educação (SME) com atribuições deliberativa, consultiva, fiscalizadora e normatizadora. Diante desta perspectiva, emerge a importância de compreender o perfil do CME dos municípios parceiros do Formacampo. A participação na formação se dá através de inscrição via *Google Forms*. Em 2024, foram 9.323 cursistas dos 27 territórios de identidade da Bahia distribuídos em 276 municípios. Destes, 177 exerciam atribuições no CME. Segundo o sexo, 41 homens e 136 mulheres, em que 16% na faixa etária de 20 a 30 anos de idade. A maioria encontra-se no nível superior e com especializações. E apenas 45% afirmaram ter realizado formação continuada, enquanto que 29% afirma estar realizando alguma formação. O CME representa uma das principais instâncias do SME, e como tal, é imprescindível que este seja valorizado e inserido nas ações formativas, pois para constituir políticas públicas municipais de Educação do Campo, precisa necessariamente passar pela análise, avaliação e normatização do CME. Reforçamos a importância dos representantes do CME estarem participando da formação, para compreender toda a dinâmica e especificidade da educação do Campo que diferem das outras perspectivas tradicionais da educação.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Educação do Campo. Formacampo.

INTRODUÇÃO

O Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo (Formacampo) “nasceu em 2021, como ação extensionista na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a partir dos resultados evidenciados nos dados empíricos da pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/UESB)” (Formacampo, 2024, p. 9). O programa objetiva a realização de formação continuada dos educadores e educadoras que atuam na Educação do Campo, focando em instrumentos legais das políticas públicas de educação.

Para efetivação dos objetivos, o Programa conta com uma rede de parcerias, a saber: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus Lapa); a União Nacional dos

⁴Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista FAPESB. antoniél_edfisica@yahoo.com.br

⁵Mestrando em Educação (PPGED) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – profvanmeira@gmail.com

⁶Docente Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). arlerp@hotmail.com





Dirigentes Municipais de Educação seccional Bahia (Undime/BA), que exercem as funções de coordenação e formação conforme atribuições especificadas de cada ente. E por fim, as Redes Municipais de Educação, que através de Termo de Adesão assumem os compromissos com o processo formativo.

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, o sistema educacional no Brasil é organizado em hierarquias, mas, auto-independentes. Assim, poderemos ter municípios que se configuram como SME, que

[...] significa a autonomia do ensino municipal, adequando as estruturas legais às peculiaridades locais e dando agilidade aos processos. O SME envolve as lideranças locais e a comunidade local. Caberá ao município a incumbência de estabelecer normas complementares para o seu sistema e deverá criar o órgão responsável pela função normativa, o CME (Batista, 2007, p. 6).

Segundo Batista (2007, 06), o Conselho Municipal de Educação (CME),

É o órgão do sistema responsável pela legislação educacional, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais. É também um instrumento de ação social atendendo a demandas da sociedade quanto à transparência no uso dos recursos e a qualificação dos serviços públicos educacionais. A sociedade, representada no conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais.

E os municípios que optarem por não constituir seu SME, deve-se então integrar-se ao Sistema de Ensino Estadual (Batista, 2007). Mas, podem instituir seu CME, o qual, no entanto, não terá funções normativas para a rede municipal de educação.

Neste sentido, por se tratar de normativos fundamentais para as Redes Municipais de Educação, o Programa também focaliza suas atenções para o CME, por ser órgão vinculado ao SME com atribuições deliberativa, consultiva, fiscalizadora e normatizadora. Diante dessa perspectiva, emerge a importância de compreender o perfil do CME dos municípios parceiros do Formacampo, a partir dos dados de inscrição no Programa na edição de 2024.

METODOLOGIA

Para participar da formação, os cursistas precisam realizar uma inscrição via *Google Forms*. Em 2024, o Formacampo teve um total de 9.323 cursistas dos 27 territórios de identidade da Bahia distribuindo em 276 municípios (Formacampo, 2024).

Segundo Gil, (2017, p. 76), por questionário “entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado [...] constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”.



Assim, as questões foram voltadas para os dados pessoais, profissionais, atuação e experiências dos participantes.

Conforme delimitação, focamos nos dados dos representantes do CME, que diante da identificação de sua atuação, eram direcionados para questões específicas ligadas a sua função. Do total de inscritos, 177 exerciam atribuições no CME, sendo então o público analisado neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO⁷

Dos 177 respondentes, conforme o sexo, foram 41 homens e 136 mulheres. Segundo Abdala e Brasil (2024, n.p), “As mulheres são maioria entre os estudantes que estão em vias de concluir o ensino superior, no entanto são minoria em relação a posições de poder [...]”. Portanto, estes números confrontam a realidade social. Os dados divulgados “[...] pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram, por exemplo, que apenas 39,3% dos cargos gerenciais no país são ocupados por mulheres” (Idem), afirmando as estruturas de poder pautadas nas relações de gênero.

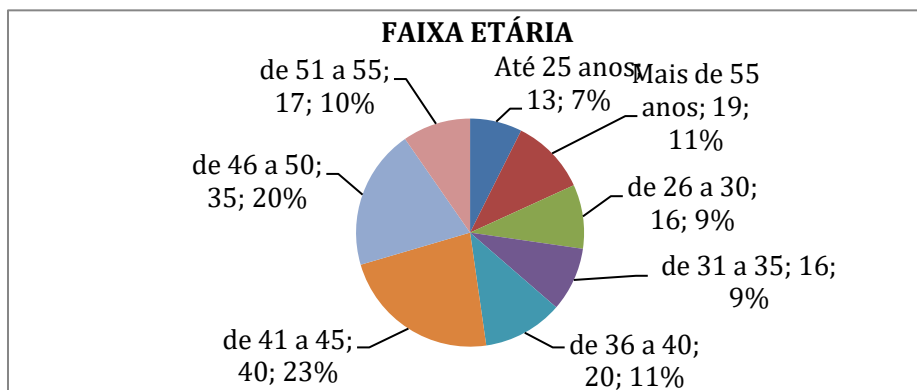
Segundo Scott (1995, p. 21), “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Desta forma, estas diferenças construídas ganham status de naturalidade, ou seja, é colocado como parte da natureza do homem ou/e da mulher. Portanto, é preciso tencionar o debate sobre as relações de gênero também nos espaços do CME.

Com relação à idade e também sobre o tempo de atuação no CME, os Gráficos 1 e 2 nos apresentam informações interessantes para o debate. Observa-se que 16% estão na casa dos 20 a 30 anos de idade, o que demonstra que desde o início da profissionalização estes já são inseridos no CME, o que favorece não só a maturidade profissional, mas a compreensão de toda dinâmica local da educação. Segundo Nóvoa (2023, p. 3), “É nos diálogos e vínculos entre jovens professores e professoras mais experientes que se define a possibilidade de novos processos e de novas práticas pedagógicas [...]”, pois estes geralmente chegam com perspectivas e proposições inovadoras.

⁷ Os Gráficos e análises realizadas são compilados do Relatório técnico 2024, disponível em: https://gepemdecc-formacampo.com.br/GEPEMDECC-2025/uploads/pdfs_relatorios/Relat%C3%B3rio%20T%C3%89CNICO%20formacampo%202024.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.



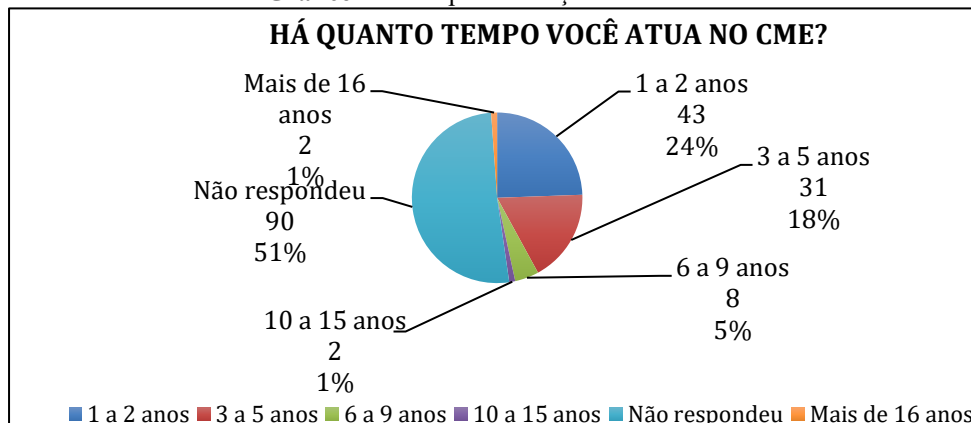
Gráfico 1 – Faixa Etária dos Conselheiros(as)



Fonte: Relatório técnico, 2024.

O Gráfico 2, apresenta uma quantidade considerável de Conselheiros que se encontram na faixa etária a partir dos 40 anos. Provavelmente, os profissionais iniciaram muito cedo na profissão, e a partir do Ensino Médio – extinto Magistério – no qual os estudantes ao concluir esta etapa já estavam habilitados para a docência na Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Gráfico 2 – Tempo de atuação no CME



Fonte: Relatório técnico, 2024.

Observa-se também que a maioria já possui uma experiência no órgão, tendo mais de 10 anos nesta função. Importante ressaltar, que não existe nenhuma normativa a nível federal que rege sobre a questão de quantos anos sequenciais ou não, o profissional pode ocupar esta vaga no CME, ficando a critério de cada órgão definir essas regras.

No Gráfico 3 temos destacamos os dados referentes à formação acadêmica dos Conselheiros(as). O CME é constituído por representações definidas por Lei Municipal, e seguindo os preceitos democráticos, estes precisam envolver não somente as representações que compõem os setores da gestão pública, mas também, e impreterivelmente, representantes



da sociedade civil, de Movimentos sociais, sindicais, de pais e/ou de estudantes - as mais comuns -. Por isso, vamos obter nas informações pessoas que não possuem nível superior.

Gráfico 3 – Nível de Escolaridades dos Conselheiros(as)



Fonte: Relatório técnico, 2024.

Observa-se um quantitativo pequeno de pessoas que possuem o Ensino Fundamental Incompleto/Completo, a maioria encontra-se no nível superior e com especializações. Portanto, os profissionais têm buscado aprimorar seus estudos, sejam por benefícios diretos em seus planos de carreira ou para obter melhores chances no mercado de trabalho, bem como, para o seu próprio conhecimento e evolução acadêmica/profissional.

Com relação a formação continuada, os Gráficos 4 e 5 nos apontam algumas reflexões.

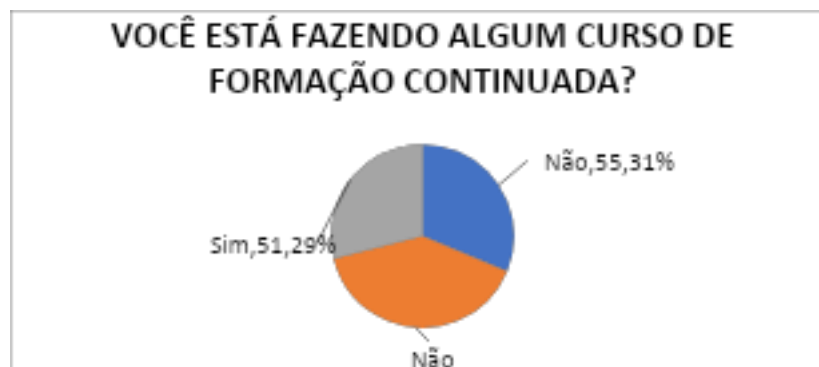
Gráfico 4 – Formação continuada dos Conselheiros(as) Municipais de Educação



Fonte: Relatório técnico, 2024.



Gráfico 5 – Participação dos Conselheiros Municipais de Educação em cursos de formação continuada



Fonte: Relatório técnico, 2024.

A formação continuada para os Conselheiros(as) Municipais de Educação, é uma obrigação da gestão pública municipal, e também, da sua entidade representativa, ou seja, a Uncme. Analisando os Gráficos 4 e 5, fica perceptível a carência da formação continuada, apenas 45% afirmaram ter realizado, enquanto que 29% afirma estar realizando alguma formação continuada. Vale destacar que aqui consideramos qualquer formação continuada, e não alguma específica para a atuação dos Conselheiros(as). Portanto, conclui-se que é fundamental que todos os Conselheiros(as) passem por processos formativos, para que possam estar cada dia mais preparados para o exercício de suas responsabilidades, prezando pela independência e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CME representa uma das principais instâncias do SME, e como tal, é imprescindível que este seja valorizado e inserido nas ações formativas, tanto os ofertados pelas redes municipais de educação, quanto as ofertadas pelas Universidades. Neste sentido, podemos afirmar que o Programa Formacampo diante seus objetivos não poderia em hipótese alguma se abster da presença dos representantes do CME em seu público-alvo da formação, pois para constituir políticas públicas municipais de Educação do Campo, precisa necessariamente passar pela análise, avaliação e normatização do CME. No entanto, os dados também nos possibilitam perceber uma resistência destes em participar das formações, tendo em vista que diante de um contingente de 9.323 cursistas distribuídos em 276 municípios, apenas 177 cursistas são representantes de CME.

Assim reforçamos a importância das redes municipais de educação parceiras do Formacampo estejam mobilizando os Conselhos Municipais de Educação para participarem da formação, considerando que estes estarem responsáveis pela normatização da política



municipal de Educação do Campo, e para tanto, precisam compreender toda sua dinâmica e especificidade que diferem das outras perspectivas tradicionais da educação.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor; BRASIL, Cristina Índio do. Homens ocupam seis em cada dez cargos gerenciais, aponta IBGE. **Reportagem Agência Brasil**. Publicado em 08/03/2024. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/homens-ocupam-seis-em-cada-dez-cargos-gerenciais-aponta-ibge>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BATISTA, Mário Joaquim (Revisor). Criação de Conselho e Sistema. **Pró-Conselho-TO**. 3ª Edição, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 out. 2023.

FORMACAMPO. **Relatório técnico 2024**. Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidades, Educação do Campo e Cidade. Coordenado por Arlete Ramos dos Santos. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista/BA, 2024. Disponível em: https://gepemdecc-formacampo.com.br/GEPENDECC-2025/uploads/pdfs_relatorios/Relat%C3%B3rio%20T%C3%89CNICO%20formacampo%202024.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, 20(2), p. 71-99, jul./dez. 1995.

NÓVOA, António. Jovens Professores: o futuro da profissão. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, e023001, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>. Acesso em: 17 abr. 2025.



A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM LAJE E GUANAMBI -BA: os Conselhos Municipais de Educação e o Programa Formacampo em ação

Maisa Rose Serra de Almeida⁸

Fabiano Neves Silva⁹

Arlete Ramos dos Santos¹⁰

Resumo: Este trabalho, tem como objetivo analisar o processo de elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC) nos municípios baianos de Laje e Guanambi, com ênfase na atuação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) e nas ações do Programa de Formação de Educadores do Campo (Formacampo). Metodologicamente, a pesquisa está ancorada no Materialismo Histórico Dialético (MHD) e utiliza a análise documental para identificar informações factuais e perspectivas dos conselheiros sobre a efetividade e adequação das DMEC às realidades locais. Os resultados demonstram que a elaboração das DMEC é um passo crucial para a Educação do Campo, promovendo um currículo dinâmico e democrático. Contudo, desafios como a precariedade da infraestrutura e a formação docente persistem.

Palavras-chave: Conselhos Municipais de Educação. Diretrizes Municipais. Educação do Campo. Formacampo. Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

A política de Educação no Brasil é marcada por contradições, especialmente no que se refere à Educação do Campo. Nesse sentido, os camponeses fazem parte dos grupos historicamente excluídos que tardiamente tiveram seus direitos garantidos pelo sistema público de ensino no país. Considerando que a Educação do Campo está imersa em um campo de disputa contra o Estado capitalista, sendo essa uma luta contínua que reivindica educação específica às reais necessidades e realidade dos povos do campo, concentramos este estudo na

⁸ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Licenciada em Geografia pela UESB e possui especializações em Atendimento Educacional Especializado, Educação do Campo e Educação Especial e Educação Inclusiva. Técnica Administrativa no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia (IFBA) - Campus Vitória da Conquista-BA. maysaserra2@gmail.com.

⁹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - (bolsista CAPES). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduando em Educação Física pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD/UNEB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). fabianonsilva10@gmail.com.

¹⁰ Pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora titular da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGE/UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). arlerp@hotmail.com.





análise documental que envolve o processo de elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC) em Laje e Guanambi-BA.

Este trabalho se justifica conforme os estudos de Almeida (2025), ao defender que a elaboração das DMEC, na Bahia, é uma ação extensionista do Programa de Formação de Educadores do Campo (Formacampo), que atende os 27 Territórios de Identidade no estado. Na perspectiva da referida autora, o documento em destaque é pensado e elaborado a partir do “chão da escola” e traça estratégias para articular o trabalho docente. Por isso, trata-se de um passo imprescindível para afirmar a educação como um direito universal, auxiliando os educadores a reorganizar suas práticas para que se tornem mais próximas da realidade dos povos do campo.

Outrossim, destacamos que ao consolidar a elaboração das DCME nos municípios baianos por meio do Formacampo e reforçar por essa *práxis* que a “Educação do Campo é um direito nosso e dever do Estado”, gera-se um sentimento de pertencimento em crianças e adolescentes, que encontraram na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas. Assim, se torna possível promover um currículo dinâmico e democrático, que considera e reconhece as causas, histórias e a cultura camponesa (Silva, 2017).

METODOLOGIA

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD), foi adotado como arcabouço teórico-metodológico deste estudo. A partir desse método, prioriza-se transcender as aparências e buscar a essência que integra o fenômeno estudado. Dessa forma, compreendemos as complexas relações econômicas e políticas que determinam a elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC), entendendo-as como resultantes das disputas de poder e interesses de classe que envolvem trabalhadores do campo e elite dominante. Em razão disso, empregamos a análise documental sob as DMEC de Laje e Guanambi-BA, imersas em um contexto de informações factuais relevantes e nas concepções que as fundamentam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É inegável a importância da elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC), pois conforme indica a experiência de Laje e Guanambi/BA, o documento não apenas direciona o trabalho docente, mas sobretudo enraíza a educação na realidade do campo, alinhada e defendida de acordo as características culturais e modos de vida dos



camponeses. Desse modo, desencadeia um senso de pertencimento nos estudantes, devido a presença de um currículo que é próprio da cultura e história dos povos do campo.

Ao analisarmos os documentos que dizem respeito ao processo de elaboração das DMEC em Laje e Guanambi-BA, percebemos que a atuação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) é fundamental para a efetividade e adequação das DMEC às realidades locais. Os CME atuam como representantes da comunidade e intermediários entre a sociedade civil e o poder público, desempenhando um papel crucial na construção de políticas educacionais contextualizadas. Suas funções incluem aspectos normativos, deliberativos, consultivos, propositivos, fiscalizadores, mobilizadores e de controle social, visando a uma gestão compartilhada e democrática. No entanto, identificamos que ainda coexistem desafios para a efetividade dos CME, como o baixo quantitativo de CME filiados à União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a precariedade observada em relatórios da Controladoria Geral da União (CGU).

A participação dos conselheiros municipais nos cursos de formação do Programa Formacampo foi crucial, proporcionando-lhes aprofundamento teórico e prático. Nos casos de Laje e Guanambi, os CME atuaram como mediadores entre os interesses das escolas do campo e o Estado. Nessa conjuntura, o Formacampo é visto como um "vetor de mudanças e rupturas" na construção de uma educação emancipadora, impulsionando a valorização da cultura local e o potencial transformador dos estudantes (Almeida, 2025).

O Processo de Elaboração da DMEC no Município de Laje foi concluído em 2023, sob a orientação do Formacampo por meio do Grupo de Trabalho de Diretrizes Municipais de Educação do Campo (GT1). Como primeiro passo, houve a criação de uma Comissão Especial de Elaboração Participativa das DMEC, dada pelo Decreto Municipal nº 441/2022, almejando a máxima representação da comunidade com ênfase na qualidade nestas representações. A comissão foi constituída por membros da Secretaria Municipal de Educação, CME, professores, estudantes, gestores, movimentos sociais e Poder Legislativo, entre outros.

Em Laje, para a escuta da comunidade, foram utilizados questionários online específicos para cada segmento e encontros presenciais, com análise "quantitativa e qualitativa". O processo culminou no I Seminário Municipal de Educação do Campo para apresentação das DMEC, que está dividida em sete capítulos, abordando normativas, organização do trabalho escolar, organização curricular, educação para a diversidade, recursos e financiamentos, e disposições finais. Posteriormente, o CME analisou o documento por meio da metodologia colaborativa e democrática.



As Perspectivas dos(as) Conselheiros(as) Municipais de Educação de Laje apontam que, apesar da legislação avançada, a implementação enfrenta desafios práticos como a falta de recursos adequados, a precariedade da infraestrutura escolar e a dificuldade de fixação de profissionais da educação no campo. Eles observam que o currículo escolar ainda é predominantemente baseado em modelos urbanos, distanciando a escola da realidade local. A participação no Formacampo ampliou a visão sobre o papel da DMEC como mediadora entre o Estado e as comunidades, destacando a necessidade de maior articulação das políticas públicas com as demandas locais, formação docente específica, e enfrentamento dos desafios de financiamento.

O Processo de Elaboração da DMEC em Guanambi também foi orientado pelo Formacampo desde 2021, a partir da formação e participação ativa dos educadores(as) no Programa. O município possui nove escolas do campo, e sete delas ainda aguardam reconhecimento formal sob o Decreto nº 7.352/2010. O documento destaca que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não aborda adequadamente as necessidades da Educação Camponesa. Isso torna-se objeto de preocupação e revela o caráter neoliberal da BNCC que desconhece a essência da Educação do Campo e seus povos.

Em razão do exposto, as DMEC de Guanambi buscam alinhar as políticas educacionais do Plano Municipal de Educação (PME) e da Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) com os marcos normativos da Educação do Campo. No processo de elaboração do documento, foram realizados encontros que incluíram discussões críticas sobre a Educação Rural versus Educação do Campo, observando a valorização do campo como espaço de vida e respeitando as especificidades locais. Nessa oportunidade, notou-se a falta de uma coordenação pedagógica específica para a Educação do Campo, com planos para sua implantação.

Embora a BMCG dialogue com a Educação do Campo, ela ainda não foi implantada nas escolas do município. Além disso, as DMEC também abordam a necessidade de debater a BNCC, integrar a parte diversificada do currículo, e defender um projeto de educação camponesa que contemple a reforma agrária e a agroecologia. As Perspectivas dos(as) Conselheiros(as) Municipais de Educação de Guanambi revelaram que o curso de formação continuada ofertado pelo Formacampo trata-se de oportunidade única para obter orientações básicas, metodológicas e teóricas fundamentais, enfatizando o trabalho coletivo e a formalização de comissões. Diante disso, os gestores públicos foram motivados a priorizar investimentos e promovendo a conscientização sobre a importância das DMEC para um trabalho pedagógico contextualizado e a valorização da cultura local.



Cabe salientar que o Formacampo dispôs de acompanhamento contínuo e o suporte técnico em todo o processo de elaboração das DMEC. Essas ações foram essenciais para a confiança dos conselheiros diante de desafios como a garantia da permanência das escolas do/no campo, a formação docente específica e a integração com outras políticas de desenvolvimento do espaço e da cultura camponesa.

Em síntese, a elaboração das DMEC em Laje e Guanambi reflete um compromisso com a gestão democrática e a participação comunitária, buscando superar um histórico de negligência e exclusão. Contudo, a efetividade dessa participação ainda é um desafio, com nuances de tímida participação e a necessidade de romper com uma cultura patrimonialista que pode limitar a autonomia dos conselhos. Portanto, o Formacampo, ao promover formação crítica e acompanhamento, tem sido crucial para fortalecer a capacidade dos CME e demais atores na construção dessas diretrizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC) em Laje e Guanambi/BA, impulsionada pelo Programa Formacampo, representa um marco essencial na busca por uma educação mais justa, equitativa e contextualizada para as populações do campo. Este estudo demonstrou que as DMEC são instrumentos cruciais para a afirmação da Educação do Campo como um direito universal, capazes de articular o trabalho docente e promover um currículo que dialogue com a realidade e a cultura dos povos do campo.

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) revelaram-se atores fundamentais nesse processo, atuando como mediadores entre as demandas locais e o Estado, e garantindo a participação democrática da comunidade. A atuação do Programa Formacampo foi decisiva, oferecendo formação teórica e prática que capacitaram os conselheiros e demais profissionais da educação a conduzir a elaboração das DMEC, superando o modelo tradicional de Educação Rural em favor de uma concepção emancipadora da Educação do Campo.

Identificamos que apesar dos avanços legislativos e do engajamento de diversos segmentos, ambos os municípios enfrentam desafios significativos. Há precariedade de infraestrutura escolar, dificuldade de profissionais com formação adequada ao campo, currículos baseados em modelos urbanos e a escassez de recursos. Assim, podemos concluir que esses desafios repercutem como contradições que persistem na implementação plena das DMEC. Por isso, a nossa reflexão é crítica, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, ao apontarmos que a ausência histórica de políticas públicas efetivas de acordo com a realidade



do campo é uma expressão das desigualdades inerentes à lógica do capital, que explora os camponeses enquanto lhes nega direitos básicos como a educação específica do/no espaço próprio em que vivem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial.1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez.1996.

CAJAIBA, Jaqueline; SANTOS, Arlete; BRITO, Valéria. Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo). **Educação & Formação**, Fortaleza,v. 7, p. e8075, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8075. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8075>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Luciene Rocha. **A política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017**. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – PPGE/UESC. Ilhéus: UESC, 2017.





O TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE LAGOA TORTA DOS PRETOS NO MUNICÍPIO DE ANAGÉ-BA

Franciele Libarino Oliveira¹¹
Fátima Crislaine Batista Rocha¹²
Sávio Roberto Sousa Pina¹³

Resumo: O trabalho analisa a comunidade Remanescente de Quilombo “Lagoa Torta dos Pretos” em Anagé (BA), abordando a luta por direitos territoriais, reprodução camponesa, e preservação cultural. Destaca na análise empírica o uso coletivo da terra e o trabalho familiar para a subsistência, adquirindo, pois, uma unidade e característica pareia ao campesinato. A metodologia utilizada foi embasada no Materialismo Histórico e Dialético, através de contextualização histórica de sua permanência na terra e a fundamentação teórica foi atualizada como a realização de entrevistas em campo. A compreensão de camponês não está ligada somente ao trabalho na terra, mas também ao trabalho coletivo e troca de saberes entre gerações. Diante disso, tais práticas têm enfrentado consequências provenientes da mobilidade do trabalho.

Palavras-chave: Quilombo. Reprodução Camponesa. Território.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido é produto de um trabalho monográfico em andamento no Curso de Licenciatura em Geografia, que busca analisar a relação entre as categorias “território” e “trabalho” para a compreensão histórica das resistências dos remanescentes de Quilombo no Brasil. A especificidade desta pesquisa está em compreender o passo-a-passo da conquista territorial da comunidade de Remanescente de Quilombo “Lagoa Torta dos Pretos”, em que observa-se sua permanência na terra através do plantio de horta comunitária e criação de animais, que os vincula de certa forma à uma reprodução camponesa. Desta maneira, raça e classe estão em unidade com a centralidade do trabalho que os manteve e mantém na terra, fortalecendo sua tradição cultural na contemporaneidade. Por estar embasada numa contextualização histórica em que tem por base ontológica a realização do trabalho para a defesa e reprodução da vida, parte-se do Método do Materialismo Histórico e Dialético, no intuito de garantir o discernimento e devir através dos desafios enfrentados pela comunidade quilombola em questão. Dentre estes, estão a busca por direitos fundiários e as dificuldades de

¹¹Graduanda pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. 202111055@uesb.edu.br.

¹²Professora do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. fatima.rocha@uesb.edu.br

¹³Graduando pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. savio.rb9@gmail.com.





reconhecimento de si mesmos, pelo ‘colorismo’ consequente da inevitável mobilidade do trabalho de seus filhos predecessores.

Logo, o objetivo deste resumo é agregar o debate do evento sobre comunidades quilombolas, das águas e das florestas, bem como a educação do campo, para fortalecer a formação política e racial dos remanescentes de quilombo, em relação à sua afirmação e garantia de direitos conquistados através de lutas dos movimentos sociais, bem como enaltecer o conhecimento e autonomia garantidos para salvaguardar nos enfrentamentos sociais em relação a sua identidade.

METODOLOGIA

Além da pesquisa ser fundamentada com o método do Materialismo Histórico e Dialético, foram utilizadas obras bibliográficas como Malcher (2017), Cardoso (1987), Woortmann (1990), Oliveira (2020), Souza *et al.* (2016) e Rocha (2018). O processo investigativo de dados secundários está amparado no índice populacional do campo e da cidade do município de Anagé, bem como dos seus municípios limítrofes através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Também foi feita uma análise do tamanho das propriedades e características fundiárias através do índice de Gini municipal do Grupo de Pesquisa Geografar. Em relação aos dados primários, foram feitas abordagens sobre as relações comuns com a comunidade remanescente de quilombo “Lagoa Torta dos Pretos” com a remanescente de quilombo “Mandacaru”, e realizadas entrevistas e questionários com base na problemática deferida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os territórios quilombolas no Brasil, se caracterizam como um espaço de luta onde buscam preservar sua cultura e identidade. O conceito inclui um significado de pertencimento que está fortemente ligado às vivências das comunidades negras, como apresentado por Malcher (2017, p.59), "...o território é uma condição essencial que define quem ou o que são as “comunidades negras”, onde estão e porque estão naquele lugar”. Malcher (2017) ainda pontua que “a territorialidade quilombola transpõe a dimensão geométrica e constrói o direito das comunidades negras rurais de nela estar e nela permanecer, manifestada na luta pela permanência no território...” (p.60), reafirmando mais uma vez que esses territórios são um espaço de resistência e luta que tem como finalidade reivindicar seus direitos pela terra. Dessa



forma, o território quilombola se configura como um espaço de resistência, não somente físico, mas simbólico, que reflete a busca dessas comunidades por seus direitos de viver conforme sua própria cultura e organização social.

A compreensão do quilombola como camponês, parte de uma construção histórica específica do campesinato brasileiro que remetem aos processos sociais, econômicos e políticos estabelecidos durante o período colonial. Ao iniciar esse debate é importante compreender a chamada “brecha camponesa”, segundo Cardoso (1987) essa expressão é para “designar atividades econômicas que, nas colônias escravistas, escapavam ao sistema de plantation entendido em sentido estrito” (p.55). Esse sistema foi criado pelos colonizadores e consistia na “doação” de parcelas de terra onde os escravizados tinham um determinado tempo para atuar nelas produzindo alimentos para venda e consumo próprio. Mas essa não foi uma iniciativa benevolente dos colonos, pois tal ação fazia parte da lógica escravista pois reduzia os custos de manutenção da força de trabalho escrava e funcionava como mais uma forma de controle. Mais adiante na história, com a abolição da escravidão no Brasil, a Lei de Terras surgiu e dificultou o acesso à terra para os povos negros. Ou seja, mesmo na condição de “livres” não possuíam condições para ter acesso à terra para a sua sobrevivência. A Lei de Terras surgiu como mecanismo para manter os ex - escravizados sem acesso à terra, forçando esses grupos a venderem sua mão de obra como trabalhadores rurais. A partir desse processo, os grupos de ex-escravizados desenvolveram uma forte relação com o campesinato através da formação de quilombos onde estabeleceram um modo de vida baseado no uso comum da terra e práticas produtivas coletivas. Essa organização social surgiu como forma de resistência e sobrevivência, especialmente após o período de escravidão.

A reprodução camponesa é um ponto de muita importância para compreender as dinâmicas das comunidades quilombolas. Assim como os camponeses, a terra que os quilombolas possuem não é importante apenas para a subsistência, mas também para perpetuar suas tradições, além da importância do parentesco. Woortmann (1990), enfatiza como a relação familiar também é importante para a organização social nas comunidades camponesas brasileiras. Essa perspectiva também pode ser aplicada na comunidade Remanescente de Quilombolas de Lagoa Torta dos Pretos. Durante a pesquisa de campo, foi possível analisar que durante toda sua história os moradores da comunidade cultivavam alimentos para a subsistência de suas famílias e configuram sua ocupação como agricultores e agricultoras. Além disso, o trabalho em família ainda é bastante valorizado pelos moradores, muitas famílias dividem suas terras entre si para que possam trabalhar na e assim realizam juntos o plantio e colheita do que é produzido. Entre os cultivos estão frutas, hortaliças, raízes e grãos como o





feijão, além da criação de animais. Na figura 1 é possível observar uma das roças de cultivo da comunidade.

Figura 1 - Plantações de feijão, palma, hortaliças e criação de aves na comunidade remanescente de quilombo “Lagoa Torta dos Pretos” no município de Anagé (BA), 2025



Fonte: Libarino Oliveira na comunidade remanescente do quilombo “Lagoa Torta dos Pretos”, 2025.

Apesar de manter o trabalho na terra durante toda sua trajetória, a comunidade em questão tem enfrentado alguns desafios relacionados a sua nova geração de moradores da comunidade. Seus filhos não têm demonstrado interesse em dar continuidade aos conhecimentos e trabalhos de seus antecessores, alguns preferem sair da comunidade e até mesmo do município a procura de trabalhos no regime CLT, enquanto outra parte busca acessar o ensino superior nas universidades e dificilmente esses jovens retornam de forma definitiva para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o estudo exposto, é possível reconhecer a forte relação que a comunidade Remanescente de Quilombo “Lagoa Torta dos Pretos”, tem uma forte relação com o campesinato e com as dinâmicas da mobilidade do trabalho. Mesmo que ainda sofra uma forte pressão relacionada a essa mobilidade por parte de alguns moradores, o quilombo em questão, tenta se manter firme para garantir a perpetuação de sua cultura, tradições e práticas camponesas.

A produção camponesa nos quilombos, faz se concretizar as dimensões sociais, culturais e simbólicas que asseguram a soberania alimentar e fortalecem os laços comunitários.



REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Escravo ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MALCHER, M. A. F. Formação e territorialização quilombola no estado do Pará. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 57–81, 2017.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia histórica do Brasil: capitalismo, território e periferia**. São Paulo: Annablume, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A grilagem de terras na formação territorial brasileira**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

ROCHA, Fátima Crislaine Batista. **Trabalho, Divisão do Trabalho e Oposição entre Campo e Cidade na Produção do Espaço**. Vitória da Conquista: 111p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. UESB, 2018.

SOUZA, Suzane Tosta et al. A categoria trabalho na ciência geográfica: o contexto do pensamento crítico. **Revista Pegada**, v. 17, n. 1, p. 286-309, 2016.

WOORTMANN, Klaas. **Com parente não se neguceia**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1990.





PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS CONHECIMENTOS SOCIOESPACIAIS: Alfabetização e letramento no 1º ano em escolas do campo de Serra do Ramalho (BA)

Raquel de Souza Dias Soares¹⁴
Adriana David Ferreira Gusmão¹⁵

Resumo: Este trabalho analisa as percepções de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental acerca da relação entre os conhecimentos socioespaciais e os processos de alfabetização e letramento em escolas do campo no município de Serra do Ramalho, Bahia. A pesquisa teve como objetivo compreender como esses saberes locais são integrados às práticas pedagógicas e de que forma contribuem para um ensino mais contextualizado. A partir de entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula, constatou-se que, embora as docentes demonstrem, em sua maioria, compreensão teórica sobre a importância da valorização do território e da cultura local, essa integração ainda se revela incipiente na prática pedagógica de algumas delas. Os resultados evidenciam a necessidade de maior aprofundamento teórico-metodológico para garantir uma educação mais dialógica, crítica e enraizada na realidade dos estudantes do campo.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Conhecimentos socioespaciais. Escola do campo.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento de crianças em contextos campestres exigem práticas pedagógicas que considerem as especificidades socioespaciais das comunidades em que vivem. No município de Serra do Ramalho (BA), as escolas do campo enfrentam o desafio de promover uma educação contextualizada, respeitando os modos de vida, saberes e culturas locais. Nesse cenário, compreender como os professores articulam os conhecimentos socioespaciais em suas propostas pedagógicas se torna essencial para a formação crítica dos estudantes.

Isso porque, a simples existência de uma escola no espaço rural não assegura, por si só, que a educação ofertada esteja verdadeiramente comprometida com a realidade do campo e com os sujeitos que ali vivem. Para que a educação seja, de fato, voltada para o campo, é

¹⁴Mestre em Ensino pela UESB, Pedagoga, Pós-graduada, Professora da Educação Básica, atuando na Coordenação Técnico Pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Serra do Ramalho. raquelsdsoares@hotmail.com.

¹⁵Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui graduação em Geografia (UESB), Psicóloga formada pela UFBA, com Especialização em Psicologia da Educação (PUC), pós-graduada em Avaliação Psicológica pelo IPOG. Professora do Mestrado em Ensino da UESB - PPGEn. Tem experiência em formação de professores no curso de Pedagogia e Geografia da UESB, com ênfase em ensino, atuando principalmente nas seguintes áreas: geografia, ensino, ensino de geografia, formação de professores e recursos didáticos. Tem produções acadêmico-científicas nos temas: formação de professores, ensino, ensino de Geografia e produção do espaço geográfico. adrianadgusmao@gmail.com.





necessário que ela seja planejada e desenvolvida com base nas especificidades deste território, considerando seus modos de vida, suas práticas culturais e os saberes locais.

Desempenhar o papel de educador no campo vai além da transmissão de conteúdos: é ser um mediador do conhecimento que reconhece e respeita a diversidade cultural presente nas comunidades rurais. É também proporcionar aos estudantes oportunidades de desenvolvimento intelectual e social, por meio de práticas pedagógicas que dialoguem com a vivência dos alunos e com os conhecimentos construídos coletivamente no cotidiano. A escola, nesse contexto, deve ser compreendida como parte de um processo educativo mais amplo, que integra diferentes espaços, tempos e experiências de aprendizagem, como destaca Pires (2012), ao afirmar que pensar a escola do campo é considerar múltiplas formas de educação que vão além dos muros escolares.

Com base em reflexões teóricas e relatos de educadoras, esta pesquisa busca identificar e analisar as percepções das professoras sobre a relação entre o espaço vivido e os processos de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado, devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O estudo foi autorizado por meio do Parecer nº 6.568.101, emitido em 10 de dezembro de 2023, sob o protocolo do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 74914823.6.0000.0055.

METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido a partir da pesquisa qualitativa, por ser mais adequada à investigação dos significados e percepções atribuídos pelas professoras aos conhecimentos socioespaciais no contexto da alfabetização e do letramento. Como destaca Oliveira et al. (2020, p. 02), “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”.

A metodologia adotada envolveu entrevistas semiestruturadas com quatro professoras (identificadas como P1, P2, P3 e P4), atuantes em escolas do campo no município de Serra do Ramalho, além de observações presenciais realizadas em sala de aula.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A articulação entre os conhecimentos socioespaciais e o processo de alfabetização contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, ampliando sua capacidade de compreender o mundo em que vivem. Ao incorporar elementos do espaço vivido nas práticas pedagógicas, não se trata apenas de ensinar a leitura e a escrita de palavras, mas também de favorecer a leitura crítica da realidade. Essa abordagem desperta o interesse dos alunos, estimula sua imaginação, fortalece o pensamento reflexivo e os ajuda a se posicionarem como sujeitos conscientes do território que habitam. Isso se deve ao fato de que o espaço geográfico é fruto da ação humana em sociedade, sendo moldado historicamente pelas necessidades e formas de vida de cada grupo social, Santos (1978).

Assim, o espaço geográfico pode ser mobilizado para enriquecer as práticas de leitura e escrita, especialmente no contexto escolar do campo. Quando os conteúdos escolares dialogam com a vivência e a realidade dos alunos, a aprendizagem ganha sentido, promovendo maior engajamento e interesse. Nesse caminho, considerar o contexto em que o educando está inserido é fundamental para a construção de um ensino significativo. Como defende Freire (1984), alfabetizar é promover um diálogo entre educador e educando, em que os saberes prévios e as experiências concretas de vida sejam levados em conta. A educação, portanto, não deve ser uma transmissão mecânica de conteúdos, mas um processo de construção coletiva do conhecimento.

Partindo dessa compreensão, reconhece-se que os contextos escolares do campo apresentam especificidades que os diferenciam dos ambientes urbanos. Essas particularidades, de ordem cultural, social, econômica e espacial, devem ser valorizadas no planejamento pedagógico, de modo a garantir práticas de ensino mais inclusivas, pertinentes e eficazes.

No contexto da educação do campo, as percepções dos docentes assumem um papel fundamental na elaboração de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes inseridos nesse ambiente. Ao reconhecer a complexidade e as particularidades do campo, as educadoras podem adaptar suas ações didáticas de forma a refletir a realidade vivida pelos alunos. Esse alinhamento entre o cotidiano do estudante e os conteúdos escolares contribui para um ensino mais significativo, valorizando os saberes prévios e promovendo uma aprendizagem inclusiva. Dessa forma, os conhecimentos socioespaciais tornam-se pontes entre o mundo vivido e os objetivos educativos.

Ao serem questionadas sobre como integram esses conhecimentos às práticas pedagógicas, as professoras P3 e P4 explicitaram suas estratégias destacando que trabalham a



oralidade com roda de conversa, mostrando a importância da escola, casa e atividades que valorizam a comunidade. A fala da professora P3 destaca o uso da oralidade como ferramenta didática, por meio de rodas de conversa que consideram a vivência individual dos alunos. Essa prática contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e se alinha à proposta de uma educação dialógica, conforme defendida por Freire (2004), na qual há uma construção coletiva do conhecimento.

Por sua vez, a professora P4 enfatiza a valorização da escola, da casa e da comunidade local como ponto de partida para o aprendizado. Essa abordagem favorece a construção da identidade dos estudantes e promove o sentimento de pertencimento, dialogando com a ideia de que “cada espaço contribui para a formação subjetiva do indivíduo” (Castrogiovanni; Callai; Kaercher, 2000, p.107).

As práticas relatadas pela professora P4 refletem ainda o entendimento de que a educação no campo deve estar conectada às experiências reais dos alunos, fortalecendo suas culturas e modos de vida (Caldart, 2008). Reconhecer os valores e a história das comunidades camponesas é essencial para uma educação que respeite e acolha a diversidade.

As professoras P1 e P2 também foram questionadas sobre como incorporam esses conhecimentos às suas aulas, mas apresentaram dificuldades em formular respostas claras, destacando que o sujeito em desenvolvimento precisa conhecer e reconhecer como o toque o experimento dentro do meio em que vive.

Essas respostas, mais vagas e generalistas, sugerem um distanciamento da perspectiva dos conhecimentos socioespaciais como elementos estruturantes da alfabetização. Ao passo que a professora P4 adota práticas alinhadas ao modelo ideológico de letramento, pautado na valorização dos contextos socioculturais, as falas das professoras P1 e P2 indicam uma abordagem mais próxima do modelo autônomo, em que a leitura e a escrita são tratadas de forma técnica e desvinculadas da realidade dos estudantes (Street, 1984).

A resposta da professora P2, ao mencionar a importância do “meio em que vive”, sugere certa sensibilidade à realidade dos alunos, mas carece de detalhamento metodológico. Já a fala da professora P1 é ainda mais abstrata, limitando-se a indicar “conhecimento e desafios”, sem explicitar como isso se traduz em ações pedagógicas.

Em contrapartida, as estratégias adotadas pela professora P4, como rodas de conversa e atividades voltadas à valorização da comunidade, demonstram uma prática engajada e contextualizada, que reconhece o papel ativo do espaço geográfico na formação dos sujeitos (Santos, 1998).



A alfabetização, nesse contexto, deve ocorrer em consonância com práticas sociais de leitura e escrita. Como destaca Soares (2004)

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 97).

Ainda que a professora P2 defenda o uso de metodologias prazerosas, o que pode contribuir para a construção de um ambiente acolhedor e significativo, é importante avançar para práticas mais contextualizadas, que dialoguem com a realidade social e espacial dos alunos. Nessa perspectiva, como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011),

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 14).

A reflexão sobre as práticas docentes revela que a inserção dos conhecimentos socioespaciais no ensino da leitura e da escrita amplia os horizontes da alfabetização, permitindo que os estudantes compreendam melhor o mundo em que vivem. Essa integração torna o processo educativo mais inclusivo, plural e conectado com as experiências concretas dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que, embora as professoras compreendam, em alguma medida, a importância dos conhecimentos socioespaciais no processo de alfabetização e letramento, essa percepção ainda não é plenamente incorporada às práticas pedagógicas cotidianas. A docente P4 foi a única que apresentou de forma concreta a articulação entre teoria e prática, o que demonstra a potência transformadora da valorização do território na educação do campo.

O estudo revela, portanto, a necessidade de investir em políticas públicas e formações específicas voltadas à realidade das escolas do campo, que incentivem práticas contextualizadas, dialógicas e críticas. Tais ações são fundamentais para que a alfabetização no campo deixe de ser apenas um processo técnico e se torne um instrumento de emancipação



social e cultural. Reconhecer o espaço vivido como ponto de partida do conhecimento é, mais do que um princípio pedagógico, um compromisso com a justiça social e com a dignidade dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. A Educação básica e o movimento social do campo. *In:* ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In:* FERNANDES, B. M. *et al.* **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2004.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de et al. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? *In:* **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia a. de; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.). **Território Globalização e Fragmentação: Hucitec, Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional**. São Paulo, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: desafios e contradições na inclusão social e cultural

Ronivon de Souza Santos¹⁶

Resumo: A Educação do Campo, fundamentada em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), constitui um direito social e uma política pública essencial para a inclusão social e cultural das populações rurais. Este trabalho tem como objetivo analisar a implementação dessa política no Brasil, destacando a distância entre o que está previsto na legislação e o que se verifica na realidade. A pesquisa, de caráter qualitativo, fundamenta-se em revisão bibliográfica de documentos oficiais e estudos de referência, como o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007) e o estudo Regional Santa Maria (2013). Os resultados apontam que, embora haja avanços normativos e institucionais, persistem desafios como a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de formação adequada dos docentes, o fechamento de escolas rurais e a desvalorização dos saberes locais. Conclui-se que a efetividade da Educação do Campo depende da valorização de sua identidade cultural, da superação das desigualdades estruturais e da consolidação de políticas públicas que assegurem a permanência e o pleno direito à educação para os sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimento Social. Políticas Públicas. Reforma Agrária.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é um conceito que vai além da simples localização geográfica, designando um espaço social com vida, identidade cultural própria e necessidades específicas. Em vez de ser vista como “o que sobra além das cidades”, o campo deve ser compreendido como parte integrante do mundo, com práticas compartilhadas por aqueles que nele vivem. A Educação do Campo representa um movimento de constituição de políticas públicas que visam garantir à população rural uma educação que seja “no campo e do campo”. Não se trata de uma proposta ensimesmada, voltada a evitar conhecimentos e saberes externos, mas de uma perspectiva que valoriza os saberes locais como ponto de partida para estabelecer uma rede de conhecimento capaz de adquirir, agregar e somar novas experiências, sem perder de vista os valores e as tradições próprias da comunidade.

A identidade da Educação do Campo é intrinsecamente ligada às questões da realidade rural, fundamentando-se nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, nas redes de ciência e tecnologia disponíveis e nos movimentos sociais que buscam a

¹⁶ Ronivon de Souza Santos - Graduado em Pedagogia. Aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).



qualidade social da vida coletiva no país. Um estudo do Inep, publicado em 2007, já apontava a necessidade de reflexão sobre a prática da Educação do Campo, considerando as diversidades e especificidades de cada população camponesa.

É consenso que a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos. É fundamental que seja levada em conta a riqueza de conhecimentos que essas populações trazem de suas experiências cotidianas (INEP, 2007, p. 8).

Por isso, ao pensarmos nas práticas pedagógicas voltadas ao campo, não podemos esquecer que as propostas destinadas às escolas rurais devem contemplar a diversidade presente nesse meio em todas as suas dimensões: sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, de geração e de etnia. Essas práticas jamais podem estar apartadas dessa realidade, sob pena de gerar uma desconexão entre docentes e discentes, já que toda pedagogia que ignora o contexto do campo revela-se em total desalinhamento com as perspectivas e o ponto de partida dessas comunidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 28, determina que os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias à educação básica da população rural, incluindo conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, organização escolar própria (com calendário adequado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas) e adaptações à natureza do trabalho no campo. Até esse momento, a educação era tratada como “educação rural”, não havendo a nomenclatura “campo” para designar essa prática escolar.

Essa mudança ocorreu porque o termo “Educação do Campo” reflete as origens e os objetivos das lutas sociais e dos movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), voltado à reforma agrária e com ampla capilaridade nas áreas rurais do país. Enquanto o termo “rural” está historicamente vinculado ao sistema agrário-capitalista — reforçando, muitas vezes, visões de atraso e de desvalorização cultural da vida no campo —, a adoção do termo “campo” representou um marco identitário. Essa alteração trouxe às comunidades camponesas maior senso de pertencimento, legitimando a prática escolar e os movimentos sociais desenvolvidos nesses espaços.



Os marcos regulatórios e as orientações gerais oriundos dos órgãos de regulamentação da educação foram fundamentais não apenas para caracterizar a Educação do Campo e sua forma de implementação, mas também para estabelecer linhas de atuação aos profissionais envolvidos nessa prática pedagógica. Exemplo disso é a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) para discutir e propor políticas públicas para a Educação do Campo. Esse espaço de diálogo entre movimentos sociais e governo foi crucial para o desenvolvimento e a implementação de iniciativas como a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas do campo. Já em 2004, o MEC criou a Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrando oficialmente o tema à agenda educacional nacional. Com frequência, as propostas educacionais destinadas ao campo chegaram como “pacotes prontos”, elaborados fora do contexto rural e sem respeito às especificidades culturais, o que, ao longo do tempo, fragilizou ainda mais a relação entre a prática escolar e as comunidades locais. O currículo escolar, muitas vezes, privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento, em detrimento dos saberes e práticas do campo.

Todavia, apesar dos avanços em leis e marcos regulatórios, a educação no campo historicamente enfrentou, e ainda enfrenta, desafios como a insuficiência e precariedade das instalações, dificuldades de transporte, falta de professores com formação adequada, currículos de orientação urbana e baixos salários. O reconhecimento da Educação do Campo busca superar essas fragilidades, valorizando os profissionais da área, expandindo o quadro docente, fornecendo formação inicial e continuada adequada, melhoria salarial e da infraestrutura desses espaços escolares.

É notório que as escolas rurais apresentam na maioria das vezes, instalações físicas precárias, com escassez ou ausência de serviços e insumos básicos, como microcomputadores, acesso à internet, bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes. Essa situação decorre, em grande medida, da pouca atenção dos gestores públicos, que raramente priorizam escolas afastadas dos centros urbanos, longe das pressões sociais diretas. Assim, a luta por melhores condições estruturais e de infraestrutura acaba recaindo, quase sempre, sobre os próprios camponeses.

Outro problema gravíssimo é a política de fechamento de escolas rurais, que agrava ainda mais essa situação. Conforme Veiga et al. (2022), o fechamento de escolas rurais no Brasil está diretamente relacionado ao êxodo rural, à expansão do agronegócio e à perda de identidade cultural das comunidades camponesas — fatores que intensificam as desigualdades e fragilizam o vínculo dos habitantes com seus territórios.





A política de fechamento de escolas é uma realidade sofrida pelas comunidades do campo que perpassa interesses capitalistas e, a médio e longo prazo, repercute negativamente sobre a vida, o trabalho e o futuro dos sujeitos do campo. Analisar os efeitos do fechamento é, antes de tudo, visibilizá-los e trazê-los à tona, a fim de denunciar onde e em que medida isto contribui para a extinção das pequenas localidades, a destituição do modo de viver, da cultura dos povos, da ancestralidade e da diversidade de identidades constituídas historicamente, afetadas por uma demanda de interesses de pequenos grupos empresariais. (Veiga *et al.*, 2022, p. 2).

Os desafios enfrentados pela Educação do Campo vão além da infraestrutura ou da formação docente; envolvem também questões culturais, sociais e políticas que afetam diretamente alunos e professores. Essas desigualdades deixam claro que é urgente pensar em políticas públicas mais eficazes, que valorizem os saberes locais, remunerem adequadamente os docentes e garantam escolas bem estruturadas para as práticas escolares.

METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados documentos oficiais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, também a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Complementarmente, foram consultadas obras acadêmicas e relatórios de referência, como o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007), o estudo Regional Santa Maria (2013), dados recentes do Inep (2025) e pesquisas críticas sobre o fechamento de escolas rurais (VEIGA et al., 2022). A análise concentrou-se nos desafios estruturais, pedagógicos e políticos que impactam a efetividade da Educação do Campo no Brasil, com foco especial na educação básica e nos processos de inclusão social e cultural das populações rurais. A revisão gramatical e de coesão textual contou com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (OpenAI, 2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise indica que, apesar dos avanços em marcos legais e regulatórios, a Educação do Campo no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais e políticos significativos. A insuficiência de instalações, a precariedade das escolas rurais e a falta de formação adequada dos docentes que atuam no campo comprometem a continuidade do processo educativo. Além disso, os currículos

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





frequentemente seguem uma lógica urbana, desconsiderando os saberes e práticas do campo, o que gera distanciamento entre escola e comunidade local.

Os resultados demonstram que a efetividade da Educação do Campo depende não apenas da existência de políticas públicas, mas da sua implementação efetiva, com investimento em infraestrutura, valorização docente e reconhecimento dos saberes locais. Somente políticas integradas e participativas podem garantir uma educação que seja, de fato, no campo e do campo, assegurando inclusão social e qualidade educacional às populações rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que, embora a Educação do Campo esteja assegurada por marcos legais e políticas públicas específicas, sua efetividade permanece limitada diante de obstáculos históricos e estruturais. A precariedade da infraestrutura, a falta de formação adequada para docentes, currículo distantes da realidade do campo e a política de fechamento de escolas rurais comprometem diretamente a qualidade e a continuidade do processo educativo.

Conclui-se que a consolidação da Educação do Campo depende não apenas da existência de normas e programas, mas de sua implementação efetiva, acompanhada por mecanismos de monitoramento e pelo envolvimento ativo da sociedade civil. Somente assim será possível assegurar inclusão social, preservação cultural e o fortalecimento da cidadania das populações camponesas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024: divulgação dos resultados.** Brasília: MEC/Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: MEC, 2007.





BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Educação do Campo: diagnóstico e perspectivas.** Santa Maria: UFSM, 2013.

VEIGA, Adriana Almeida; OLIVEIRA, Maria de Lourdes; SILVA, João Carlos. **O fechamento de escolas do campo e os impactos sobre o território rural.** *Revista Educação e Ciências Sociais*, Salvador, v. 5, n. 9, p. 140-147, jul./dez. 2022.





RODA DE CONVERSA COM MORADORES DO ASSENTAMENTO OLGA BENÁRIO EM IPAMERI-GO: história, educação e permanência no campo

Sidineya Aires de Medeiros¹⁷
Ramofly Bicalho¹⁸

Resumo: Este relato de experiência apresenta a roda de conversa realizada com moradores do Assentamento Olga Benário, no município de Ipameri-GO, em julho de 2025. Faz parte de pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O objetivo principal foi compreender a história de luta pela terra e os desafios enfrentados pela comunidade desde sua formação em 2005, com destaque para a questão educacional e a permanência das novas gerações no campo. A metodologia consistiu na realização de um encontro previamente agendado com doze assentados, dos quais sete participaram, em um espaço público sugerido por uma moradora. O diálogo foi conduzido a partir da apresentação da pesquisa e da criação de um ambiente de escuta e acolhimento. Os resultados evidenciaram que a atuação inicial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Incra enfrentou dificuldades de organização coletiva, gerando divisões internas. No campo educacional, apesar do desejo inicial pela construção de uma escola no assentamento, prevaleceram iniciativas pontuais de instituições como a Universidade Federal de Catalão (UFCat), com apoio do Pronera, além de projetos de extensão do IF Goiano – *Campus* Ipameri, da UEG – *Campus* Ipameri e do Senar. Constatou-se que a ausência de escolas próprias no assentamento contribuiu para a migração de jovens em busca de formação acadêmica nas cidades, enquanto muitos pais permaneceram no campo. Conclui-se que a educação é um fator determinante para a permanência no campo e para o fortalecimento da identidade camponesa.

Palavras-chave: Assentamento. Educação. Território.

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um relato de experiência realizado com moradores do Assentamento Olga Benário, localizado no município de Ipameri, Goiás, vinculado à pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A utilização deste instrumento surgiu da necessidade de compreender, de maneira mais aprofundada, os desafios vivenciados pelas famílias assentadas, tomando como referência os aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais que atravessam e moldam a vida no campo.

Nesse contexto, o problema central investigado refere-se à ausência de escolas em áreas de assentamento rural, uma realidade que compromete não apenas o direito à educação, mas também a permanência das novas gerações nesses territórios. A inexistência de instituições

¹⁷Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, campus Seropédica. sidineyamedeiros@gmail.com.

¹⁸Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, campus Seropédica. ramoflybicalho@gmail.com.





escolares força muitas famílias a buscar alternativas fora do assentamento, o que impacta diretamente o vínculo comunitário e a reprodução do modo de vida camponês. Assim, o objetivo principal deste trabalho foi resgatar a história do Assentamento Olga Benário, compreender suas formas de organização coletiva e discutir como a educação se apresenta como elemento fundamental para a permanência dos filhos e filhas de assentados no campo, reafirmando a luta por uma escola que dialogue com a realidade e as necessidades da comunidade.

METODOLOGIA

A roda de conversa tem sido reconhecida como uma estratégia metodológica participativa, amplamente utilizada em pesquisas no campo da Educação, por possibilitar a construção coletiva de saberes em um espaço de diálogo, escuta e partilha (Moura; Lima, 2014). Para este estudo, a roda de conversa foi escolhida como principal instrumento de produção de dados, por favorecer a interação entre os participantes e permitir o resgate das experiências vividas no Assentamento Olga Benário. O encontro foi previamente agendado, por meio de aplicativo de mensagens, com doze assentados do referido território. A atividade ocorreu no dia 26 de julho de 2025, em uma praça pública da cidade de Ipameri-GO, local sugerido por uma das moradoras. Por se tratar de um evento de pequeno porte, não houve necessidade de autorização do poder público municipal.

No início, realizou-se a apresentação da pesquisadora, da pesquisa e de seus objetivos, a fim de criar um ambiente de acolhimento e escuta. Em seguida, foi explicado de forma clara que o tema central a ser discutido seriam as questões educacionais no assentamento, desde a sua criação até os dias atuais. Para aquecer o diálogo e incentivar a participação, cada assentado foi convidado a se apresentar, o que marcou oficialmente o início da roda de conversa. Compareceram sete assentados — quatro homens e três mulheres — sendo dois casais, um homem sozinho e uma senhora acompanhada de seu filho de 24 anos, todos residentes no assentamento desde sua origem.

Para o registro das falas, utilizou-se um gravador e posteriormente foi feita a transcrição por meio do recurso de “digitação por voz” do Google Documentos, que possibilitou a transcrição integral da gravação da roda de conversa. Esse procedimento permitiu organizar e recuperar de forma fidedigna os tempos de fala e a interlocução entre os participantes. Vale destacar que o projeto de pesquisa do doutorado possui parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa –



CEP da UFRRJ, CAAE: 1 86529225.6.0000.0311 e foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e Termo de Uso de Voz e Imagem.

Para garantir o anonimato dos envolvidos, foram atribuídos nomes fictícios, identificados pelas sete primeiras letras do alfabeto (PARTICIPANTE A, PARTICIPANTE B, PARTICIPANTE C, PARTICIPANTE D, PARTICIPANTE E, PARTICIPANTE F e PARTICIPANTE G), assegurando a preservação de suas identidades.

De acordo com Moura e Lima (2014), a roda de conversa, quando empregada como instrumento de pesquisa, configura-se como um espaço singular de diálogo, em que a fala e a escuta se complementam. Nesse processo, os momentos de escuta tendem a ser mais numerosos que os de fala, e as colocações de cada participante são constantemente reconstruídas a partir da interação com o outro, seja para complementar, concordar ou discordar da fala anterior. Essa característica dialógica foi central para a produção de dados no presente trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A roda de conversa permitiu identificar elementos fundamentais da história do Assentamento Olga Benário e das dificuldades enfrentadas pelos moradores desde sua criação. Os participantes relataram que o trabalho coletivo, inicialmente proposto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pelo Incra entre 2005 e 2009, não se consolidou. As demandas imediatas de sobrevivência das famílias acabaram sobrepondo-se às diretrizes organizativas, gerando divisões internas e estratégias individuais de reprodução socioeconômica.

Nesse contexto, um dos participantes destacou as dificuldades enfrentadas logo após a conquista da terra: *“Tudo era muito difícil, nós tinha a terra, mas era preciso arrendar um pedaço para assim poder se sustentar, mas o Incra não deixava”* (PARTICIPANTE A). Esse relato evidencia a tensão entre as exigências institucionais de produção coletiva e a necessidade concreta de garantir a sobrevivência familiar, um dilema recorrente nos assentamentos da reforma agrária. Essa mesma contradição aparece na fala de outro morador, que, embora manifeste gratidão e vínculo com o MST, ressalta a carência de apoio efetivo para além do acesso à terra: *“Eu sempre fui grato ao MST, até hoje eu vou em Brasília quando tem que ir e acompanho tudo. Gosto muito de tudo, mas para nós aqui nunca veio nada, só o chão mesmo”* (PARTICIPANTE B). Outro participante mencionou o Pronaf: *“Eu tive uma vez o Pronaf, fiquei dias e dias indo no Banco do Brasil, nós se reunia lá na porta e teve uns parceiro que conseguiu também. Valeu demais, mas aqui tudo é só com muita luta e insistência”*

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





(PARTICIPANTE E). Esse relato evidencia que, embora o Pronaf seja um direito instituído pelo Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996, o acesso ao crédito ainda depende de esforço contínuo dos assentados, mostrando que o programa, mesmo estruturado legalmente, nem sempre se efetiva na prática. Vale lembrar que o decreto original foi revogado pelo Decreto nº 3.200, de 6 de outubro de 1999, mas o Pronaf permanece ativo por meio de normativas posteriores, incluindo leis, portarias e disposições do Manual de Crédito Rural, que detalham suas linhas de crédito e condições de financiamento.

No campo educacional, foi unânime entre os participantes o relato de que surgiu, inicialmente, o desejo de construir uma escola dentro do território. No entanto, como o transporte escolar para a cidade foi assegurado pelo poder público municipal, a escola nunca se concretizou. Essa frustração foi sintetizada na fala de um morador: *“Lá no começo até se falava em fazê escola, mas não foi pra frente e nunca fez. Os minino ia estuda na cidade mesmo”* (PARTICIPANTE C). Apesar da oferta do transporte, o acesso à escola não era isento de obstáculos. Em alguns momentos, as condições climáticas e a precariedade dos veículos dificultavam a frequência das crianças, como expressou outro depoimento: *“Tinha dias que a van estragava, outro dia era a chuvarada que estrovava, mas foi rompendo, hoje tão tudo formado e volta só para passear”* (PARTICIPANTE C).

Essas falas evidenciam tanto os desafios enfrentados quanto o orgulho pelas conquistas das novas gerações, que alcançaram formação acadêmica fora do assentamento. Outro ponto relevante foi a existência de iniciativas pontuais de escolarização dentro do próprio assentamento, ainda que temporárias. Uma moradora relatou: *“Aqui nunca teve escola, mas teve umas aulas para nós aprendê a lê e escrevê. Eu mesmo, estudei com o professor R”* (PARTICIPANTE D). *“Eu já sabia um pouco, só que muito pouco, o estudo é importante.”* (PARTICIPANTE F).

Esses relatos remetem à importância das experiências de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como o projeto desenvolvido pela então Universidade Federal de Goiás (UFG), campus Catalão, hoje Universidade Federal de Catalão (UFCat), com apoio do Pronera, além de projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) – Campus Ipameri, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Ipameri e atividades do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar). Os depoimentos também evidenciaram que a ausência de uma escola no assentamento impactou diretamente a permanência dos jovens no campo. Muitos dos que chegaram crianças em 2005 migraram para centros urbanos em busca de formação superior, tornando-se advogados, jornalistas, psicólogos, engenheiros, entre outros profissionais. Outros permaneceram na região, inserindo-





se no mercado de trabalho local, em áreas como construção civil, comércio e educação. Um exemplo marcante foi o de uma jovem que se formou em Pedagogia e chegou a atuar no projeto de EJA da UFCat dentro do próprio assentamento.

Nesse sentido, como observam Arroyo, Caldart e Molina (2004), a educação do campo deve partir das práticas sociais e culturais das comunidades, dialogando com suas especificidades e integrando os saberes locais aos currículos escolares, de modo a promover uma formação crítica e transformadora. Iniciativas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo Decreto nº 7.352/2010, reforçam a importância de políticas públicas que articulem educação formal e profissional em assentamentos de reforma agrária, consolidando a relação entre educação, cultura e desenvolvimento local.

Segundo Stedile (2010), não basta apenas criar oportunidades de educação, é necessário também garantir renda para a juventude do campo. Para ele, as agroindústrias, por demandarem maior conhecimento e oferecerem empregos mais qualificados, podem motivar os jovens a permanecerem em seus territórios. Dessa forma, a luta deve articular educação e geração de renda, de modo que os jovens encontrem no campo condições de vida tão boas ou até melhores do que nas periferias urbanas, onde prevalecem a violência, a pobreza e a discriminação.

“As agroindústrias é que geram empregos mais qualificados, que exigem maior conhecimento. E é onde a juventude do campo se sente mais motivada. Lá haverá espaço para bioquímicos, veterinários, médicos, administradores e cooperativistas. Enfim, para saírem essencialmente daquela atividade de sol a sol na lavoura, que é possível ser substituída por máquinas ou outras formas menos penosas”. (Stedile, 2010)

Em síntese, os resultados apontam que, embora o assentamento tenha proporcionado o acesso à terra e oportunidades de sobrevivência digna, a ausência de uma política educacional estruturada para os territórios da reforma agrária compromete a permanência das novas gerações no campo, configurando-se como um desafio central para o futuro desses espaços.

A roda de conversa foi utilizada como um dos instrumentos metodológicos da pesquisa, por se constituir em um espaço dialógico que valoriza a escuta, a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Moura e Lima (2014), esse recurso possibilita a aproximação entre pesquisador e participantes, criando um ambiente horizontal e participativo.

Nessa perspectiva, a roda de conversa não se limita à coleta de informações, mas também favorece a reflexão crítica e o fortalecimento de vínculos, sendo amplamente utilizada





em pesquisas qualitativas no campo da Educação e das Ciências Humanas. Assim, a adoção desse procedimento se mostra adequada à proposta deste estudo, ao buscar compreender experiências, desafios e perspectivas dos sujeitos envolvidos no Assentamento Olga Benário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a análise das falas dos moradores do Assentamento Olga Benário evidencia que o acesso à terra, embora fundamental, não é suficiente para garantir a permanência das famílias no campo. A ausência de políticas educacionais estruturadas e de apoio efetivo, como crédito rural acessível ou programas de formação continuada, limita o desenvolvimento social e econômico do assentamento. Ao mesmo tempo, iniciativas pontuais, como projetos de EJA, extensão universitária e o Pronera, mostram que é possível promover educação crítica e alinhada às práticas e saberes locais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e fortalecendo vínculos comunitários.

Portanto, os resultados deste estudo reforçam que a consolidação da reforma agrária requer uma articulação consistente entre acesso à terra, geração de renda e políticas educativas contextualizadas, de modo a garantir condições de vida dignas e estimular a permanência das novas gerações no campo, transformando os assentamentos em territórios de desenvolvimento social, cultural e econômico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 213, p. 1-2, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

MOURA, Adriana Fernandes de; LIMA, Maria Socorro Lucena. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 28 ago. 2025.

STEDILE, João Pedro. Falta de oportunidade no campo empurra jovens para as cidades. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 17 ago. 2011. Da Rádio Agência NP.





Disponível em: <https://mst.org.br/2011/08/17/falta-de-oportunidade-no-campo-empurra-jovens-para-as-cidades/>. Acesso em: 28 ago. 2025.





A TECNOLOGIA SOCIAL ARTICULADA A EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Janille da Costa Pinto¹⁹
Miguel Guilhermino de Archanjo Junior²⁰

Resumo: O presente texto apresenta um recorte da revisão documental da dissertação de mestrado intitulada “*A Tecnologia Social no Contexto da Educação do Campo: um olhar para a Educação em Ciências nas escolas do Campo da Bahia*”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem como objetivo analisar os elementos das categorias de análise documental dos projetos de pesquisa que participaram da I Feira Científica Integrada das Escolas do Campo dos Territórios do Sul da Bahia, vinculada ao Projeto Integra Campo, realizada entre 2023 e 2024 com escolas da Rede Estadual nos Núcleos Territoriais de Educação Litoral Sul (NTE 05), Extremo Sul (NTE 07), Costa do Descobrimento (NTE 27) e Baixo Sul (NTE 06). A investigação parte da questão norteadora: quais as categorias mais presentes nos projetos desenvolvidos no âmbito do Integra Campo na Rede Estadual da Bahia? Para responder a esse questionamento, adota-se uma abordagem qualitativa, descritiva e documental, com análise dos dados orientada pela Análise Textual Discursiva (Moraes, Galiuzzi, 2020). Os resultados evidenciam que os elementos das categorias mais recorrentes nos projetos são: problematização e contextualização das ações, interdisciplinaridade e transversalidade, além do compromisso com a transformação social. Tais aspectos contribuem para fortalecer a Educação em Ciências nas escolas do campo, por meio de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às realidades locais.

Palavras-chave: Educação do Campo. Projeto Integra Campo. Tecnologia Social.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, historicamente, configura-se como espaço de resistência, de afirmação das identidades e de valorização dos saberes populares. No cenário atual, essa modalidade assume papel estratégico na construção de práticas pedagógicas que integram ciência, cultura e transformação social, constituindo-se em terreno fértil para a Tecnologia Social (TS). Esta, por sua vez, busca democratizar o conhecimento científico, ressignificando-o a partir das demandas locais e das potencialidades coletivas, em diálogo permanente com os saberes populares.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, recorte da análise documental da dissertação de mestrado intitulada “*A Tecnologia Social no Contexto da Educação do Campo: um olhar para a Educação em Ciências nas escolas do Campo da Bahia*”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O estudo tem como questão central responder quais categorias

¹⁹Mestranda Educação em Ciências e Matemática. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática PPGECM/UESC. jcpinto.ppgecm@uesc.br.

²⁰Doutor em Educação Científica e Formação de Professores. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática PPGECM/UESC. mgarchanjo@uesc.br.





da TS e Educação do Campo estão mais presentes nos projetos do Integra Campo na Rede Estadual da Bahia? Com o objetivo de analisar os elementos das categorias de análise documental dos projetos de pesquisa que participaram do Projeto Integra Campo (2023 e 2024) com escolas da Rede Estadual nos Núcleos Territoriais de Educação Litoral Sul (NTE 05), Extremo Sul (NTE 07), Costa do Descobrimento (NTE 27) e Baixo Sul (NTE 06).

A investigação, de abordagem qualitativa, descritiva e documental, fundamenta-se na Análise Textual Discursiva (Moraes, Galiazzi, 2020), a fim de compreender os sentidos produzidos nos projetos de pesquisa. Os resultados revelam que, entre as dez categorias de análise criadas a priori para a dissertação, três se fazem presentes em todos os 37 projetos investigados, que são: problematização e contextualização das ações, interdisciplinaridade e transversalidade, e compromisso com a transformação social.

Logo, esses elementos manifestam-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto às comunidades locais, promovendo uma Educação em Ciências crítica, inovadora e articulada aos saberes escolares, científicos e comunitários, fortalecendo as escolas do campo em sua realidade e nas lutas sociais das populações rurais.

METODOLOGIA

A presente investigação é um recorte da análise documental que faz parte da primeira etapa de investigação da dissertação do mestrado. Para essa etapa da pesquisa, adotou a abordagem qualitativa e descritiva. Tendo como fonte de dados, 37 projetos de pesquisa que participaram do Projeto Integra Campo.

Os dados foram analisados e interpretados mediante a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) segundo Moraes e Galiazzi (2020) que é constituída em três processos capazes de estruturar as informações e possibilitar novos entendimentos sistematizados, quais sejam: Unitarização, Categorização e Comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Integra Campo, foi criado em 2023 com a I Feira Científica Integrada das Escolas do Campo dos Territórios do Sul da Bahia (Feira Integra Campo), com ações político-pedagógicas envolvendo os territórios do Sul da Bahia: Litoral Sul (NTE 05), Extremo Sul (NTE 07), Costa do Descobrimento (NTE 27) e Baixo Sul (NTE 06). Foi financiada por chamada pública do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), por meio do edital nº 06/2022 – Feiras de Ciências e Mostras Científicas, processo nº 405109/2022-9, com vigência de 01/12/2022 a 31/12/2024.

Então, o presente Projeto foi realizado com o apoio da Diretoria de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais (DEP) da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), que tem o objetivo “[...] garantir, por meio da gestão democrática, a construção da ação pedagógica para a diversidade étnica, territorial e cultural da Bahia” (Bahia, 2025), justamente porque entende que a Educação do/no Campo na Bahia configura-se como uma importante conquista das populações rurais na luta por uma educação emancipadora, contextualizada e comprometida com a realidade sociocultural dos sujeitos do campo.

Ao analisar os 37 projetos de investigação submetidos ao Projeto Integra Campo, foi evidenciado que apresentam temáticas fortemente relacionadas às realidades locais e às especificidades de cada território de identidade, como podemos verificar nos títulos dos mesmos:

Quadro 1 - Títulos dos Projetos participantes da Feira Integra Campo

NTE - 05		
Nome do Município	Nome da Escola	Título do Projeto
Arataca	CEEP da Floresta do Cacau do Chocolate Milton Santos	Utilização do mel de Cacau (<i>Theobroma cacao</i>) para formulação de recheios de bombons de chocolate
		Hidrobot: sistema de irrigação automatizado com arduino
		Vinagre orgânico de banana d'água (banana (musa aaa) a partir da fermentação microbiológica
		Embalagem biodegradável produzidas a partir da biomassa da banana verde: uma alternativa para reduzir o uso e descarte de embalagens convencionais na natureza
		Educação do Campo: práticas pedagógica com foco nos saberes e fazeres do grupo de mulheres do Assentamento Terra Vista
Aurelino Leal	Colégio Estadual Professora Maria Olímpia	Cidadania
		Identidade documental: a importância da identidade na sociedade



Ibiaçu distrito de Marau	Colégio Estadual Clemente Mariani	Rotação de cultura como alternativa para a conservação da mata atlântica no município de Marau
		Horta comunitaria de plantas medicinais: uma alternativa para comunidade rural de Ibiaçu/Ba.
Marau	Cetep Litoral Sul Comunidade Quilombola	Usar a bucha vegetal é muito mais legal!
Ilhéus	Cemit Litoral Sul	Projeto comunidade presente na escola
	Colégio Estadual do Campo Jorge Calmon	Seminário internacional de educação geoambiental: diferentes concepções sobre educação, meio ambiente e turismo
		Resgate cultural medicinal ancestral
NTE 06		
Nome Do Município	Nome Da Escola	Título Do Projeto
Itubera	Colegio Estadual Idelzito Eloi de Abreu - Anexo Joseney Hipólito (Escola Luana Carvalho)	Ervas que curam: levantamento de plantas medicinais no Assentamento Joseney Hipólito
Jaguaripe	Colegio Estadual de Tempo Integral Dr. Aristides Maltez	Desidratação de alimentos & educação empreendendo e aprendendo junto com a natureza.
Pirai do Norte - Ba	Colegio Estadual Luiz Navarro de Brito	Avaliação de compostos orgânicos para uso na fertilização de solos e revitalização de cultivos agroecológicos
Valença	Colegio Estadual do Campo Herminio Manoel de Jesus	Extração e produção de óleos essenciais: explorando a química das plantas do nosso território para obter aromas e propriedades terapêuticas
		Desenvolvimento de um repelente natural: utilizando espécies do guerem para combater arboviroses
		Criação de <i>lip baím natural</i> a base de urucum para hidratar e proteger os lábios
		Fabricação de sabonetes esfoliantes artesanais: cuidando da pele com ingredientes naturais de propriedades esfoliantes
		Captação da água da chuva para reutilização na manutenção da limpeza do Colégio Estadual do Campo Herminio Manoel de Jesus em Valença/Ba
		Produção de papel semente: promovendo a sustentabilidade através da reciclagem e plantio de sementes
		Rádio Web Herminio: uma proposta de desenvolvimento da criatividade e formação crítica no Colégio Estadual do Campo Herminio Manoel de Jesus em Valença/Ba
		Elaboração de iogurte natural: incorporando geleia de frutas da região para nutrição e sabor
		O uso da PANC ora-pro-nóbis (<i>pereskia aculeata</i>) como opção para suplementar o consumo diário de proteína na



		alimentação escolar do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus em Valença/Ba
		Uma análise da diversidade de PANC's no distrito do Guarem, nas localidades do Bonfim e da Derradeira
		Introdução de plantas alimentícias não convencionais (PANCs) em uma horta de escola estadual quilombola da zona rural de Valença-ba.
		Plantas medicinais: práticas de cura nas Comunidades Quilombolas do Orobo.
NTE 07		
Nome do Município	Nome da Escola	Título do Projeto
Caravelas	Colégio Polivalente de Caravelas	Impacto do crescimento habitacional sobre catadores de Mangaba da Barra de Caravelas-Ba.
		Ancestralidade: narrativas das avós sobre a história da comunidade ribeirinha de Meringaba/Tapera
		Impacto da dragagem do rio caravelas sobre a comunidade pesqueira de Caravelas-Ba
		Importância da andada do caranguejo para manutenção da espécie em manguezais da Resex do Cassurubi.
Mucuri	Colégio Estadual Alcides Afonso De Souza	Saberes e Sabores do Campo
Prado	Colégio Estadual do Campo Anderson França - Tempo Integral	O Trabalho das abelhas nativas e seus benefícios ecossistêmicos
		Monitoramento Entomológico das unidades produtivas na escola popular de agroecologia
	Colégio Estadual do Campo Anderson França	Mulheres da terra: o trabalho feminino nos quintais produtivos do Assentamento Irmão Dorothy
NTE 27		
Nome do Município	Nome da Escola	Título do Projeto
Porto Seguro	Colégio Estadual do Campo Dr. Eraldo Tinoco	Impactos Socioambientais da monocultura do eucalipto na agricultura familiar

Fonte: Autores, 2025.

Os projetos analisados contemplaram arranjos produtivos como cacau, banana, eucalipto, mangaba, urucum, bucha vegetal, plantas medicinais e PANCs, além de práticas sustentáveis como reutilização de resíduos, preservação de sementes, produção artesanal de alimentos e captação de água da chuva. Também incluíram iniciativas extrativistas, como cata de caranguejo, pesca artesanal, extração de óleos e produção de mel. Abrangeram ainda temas de cultura, ancestralidade, turismo, culinária e saúde, com estudos sobre vetores e arboviroses, valorizando o território e promovendo aprendizagens contextualizadas que estimulam a reflexão sobre vida, trabalho, cultura, saberes e lutas camponesas.

Dessa forma, as experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo fortalecem uma formação crítica e comprometida, capaz de enfrentar os diferentes projetos agrícolas e de sociedade que afetam as comunidades rurais e suas políticas públicas. Logo,



esses projetos destacam a centralidade da Educação do Campo na formação humana e social como ressalta Caldart (2008).

Tendo em vista que a Educação do Campo é um Projeto de Campo que vai além da questão educacional, envolve uma pluralidade de luta pela reforma agrária e os movimentos sociais como aponta Cardart (2012;2024;2024a). E da “[...] produção e alteração social pelos gestores educacionais a partir de uma proposta de educação emancipatória e pela implantação de uma política de formação específicas para os educadores do/no campo” (Santos, 2019, p. 44).

No sentido de compreender melhor as discussões que permeiam o objeto de investigação desta pesquisa, foi realizada uma análise minuciosa dos 37 projetos relacionando aos aspectos das categorias emergentes que surgiram no processo de análise dos pontos de articulação entre a TS e a Educação do Campo da dissertação de mestrado que são: 1- Valorização dos saberes populares e cultura local; 2-Processo Dialógico e Democrático; 3- Problemática e Contextualização das ações; 4-Interdisciplinaridade e Transversalidade; 5- Protagonismo social; 6-Formação de identidade crítica e Participativa; 7- Desenvolvimento econômico, trabalho e renda; 8-Cuidado socioambiental e saúde coletiva; 9- Formação em uma perspectiva coletiva e emancipadora e 10- Compromisso com a Transformação Social.

Cabe destacar que essas categorias se tornam um arcabouço conceitual que sintetiza os princípios e objetivos subjacentes à TS na realidade da Educação do Campo, pois as mesmas não um “[...]movimento dialético entre o todo (corpus) e as partes (categorias), viabilizando um momento da construção do metatexto ao pesquisador” (Archanjo Junior, 2019, p. 74).

Assim, no que tange a categoria **1 - Valorização dos saberes populares e cultura local**, constatamos a presença da valorização dos saberes populares e local em 28 projetos. A categoria **2- Processo Dialógico e Democrático**, notamos uma abordagem participativa na construção do conhecimento e na resolução de problemas em 28 projetos. Na categoria **3 - Problemática e Contextualização das ações** evidenciamos em todos os 37 projetos, pois dá ênfase na identificação e superação de demandas sociais/socioambientais camponesas, como podemos ver no trecho a seguir:

A monocultura do eucalipto é uma atividade que vem ganhando força a cada dia no Brasil, o "deserto verde" sendo implantado desfreadamente, afeta diretamente pequenos agricultores que possuem terras ao redor do plantio, esses aspectos vêm sendo estudados, pois, estão diretamente ligados à causas ambientais, sociais e econômicas (Projeto 37).





A categoria **4-Interdisciplinaridade e Transversalidade** que propõe a articulação entre saber popular e conhecimentos científicos, esta presente em todos os 37 projetos, como apresenta o extrato a seguir:

Independentemente do tipo de sistema escolhido, é fundamental analisar as condições ambientais locais, o clima, os fatores econômicos e espaciais, a fim de viabilizar a implantação adequada do sistema de captação de água da chuva..(Projeto 21).

Na categoria **5-Protagonismo social**, destaca a autonomia e coparticipação dos sujeitos em 35 projetos. Já a categoria **6-Formação de identidade crítica e Participativa** visa conscientização sobre a luta e os desafios do povo campestre em 34 projetos. A categoria **7-Desenvolvimento econômico, trabalho e renda**, valoriza arranjos produtivos e recursos locais na busca da subsistência e superação das desigualdades sociais em 23 projetos. A categoria **8-Cuidado socioambiental e saúde coletiva** demonstra uma abordagem ecologicamente responsável e socialmente consciente em 33 projetos.

Em relação a categoria **9-Formação em uma perspectiva coletiva e emancipadora** constatamos a democratização do saber em 35 projetos. Por fim, a categoria **10-Compromisso com a Transformação Social**, se apresenta como macro e englobante, expressa em todos os 37 projetos com a intenção de superar a opressão e as desigualdades sociais e territoriais, como destaca o trecho do projeto 23:

por meio da criação de uma rádio web[...]propiciou a oportunidade de discorrer sobre temáticas relevantes que precisam ser discutidas como projeto de vida, assédio, os mais diversos tipos de preconceito, bullying, racismo, homofobia e saúde emocional(Projeto 23).

A análise dos 37 projetos revela articulação com as categorias emergentes da TS e da Educação do Campo, sendo as categorias 3, 4 e 10 recorrentes. Os estudantes investigam problemas cotidianos de forma interdisciplinar, buscando mudanças, alinhados a Melzer, Brick e Hoffmann (2021), que defendem um ensino de ciências voltado à transformação social e à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação constatou que as categorias que surgiram da articulação da TS e Educação do Campo estão presentes em todas as 37 investigações do Projeto Integra Campo na Rede Estadual da Bahia são as categorias 3-Problematização e Contextualização das ações, pois busca por soluções construídas com a comunidade. A categoria 4- Interdisciplinaridade e





Transversalidade que propõe a articulação entre as áreas do conhecimento, unindo teoria e prática. E a categoria 10- Compromisso com a Transformação Social, ao promover a autonomia e concretizar práticas emancipatórias, pois sintetiza a visão de que a Educação do Campo e a Tecnologia Social são ferramentas poderosas para a mudança estrutural e a autodeterminação das comunidades.

REFERÊNCIAS

ARCHANJO JUNIOR, Miguel Guilhermino. **Tecnologia Social no contexto de uma comunidade escolar: limites e possibilidades para uma Educação em Ciências**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus- BA, 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar. Edição Especial**. Dossiê: Educação do campo e Pronera: 25 anos de práxis pela vida com dignidade e educação pública nos territórios do campo. Belém-Pará, nº 33, 2024 p. 1-15. ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>. Acesso em: 10 jul. 2025.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (org.). **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, Incra, MDA, 2008. p.67-88.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 259-267. 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins Melzer; BRICK, Elizandro Maurício; HOFFMANN, Marilisa Bialvo. Desafios e potencialidades da Área de Ciências da Natureza nas Licenciaturas em Educação do Campo (Ledoc) do Sul do Brasil. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 178-192, jan./mar. 2021. Disponível em: [2358-0194-faebea-30-61-178.pdf](https://www.faebea.org.br/revista/30-61-178.pdf). Acesso em: 10 jul. 2025.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Unijuí, Ijuí, RS, 3. ed. (Coleção educação em ciências), 264 p. 2020. E-book ISBN 978-65-86074-19-2.

PINTO, Janille. **FEIRA CIENTÍFICA INTEGRADA DAS ESCOLAS DO CAMPO DOS TERRITÓRIOS DO SUL DA BAHIA (INTEGRA CAMPO)**. Projeto Institucional submetido à Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 06/2022 - Feiras de Ciências e Mostras Científicas. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Ilhéus – Bahia, Julho.

SANTOS, Arlete Ramos. Políticas Públicas educacionais para escolas do campo. In: SANTOS, Arlete, Cardoso, Elizangela, CAETANO, Mª Raquel (org.) **Políticas Educacionais no cenário brasileiro: reificações e contradições no sistema capitalista**. Appris, Curitiba, 1ª Ed. p. 23-45, 2019





DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS (DEP).
Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). **Educação de Povos e Comunidades Tradicionais**. Disponível em: https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/?page_id=971.
Acesso em: 25 ago. 2025.





O IMPACTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL D. PEDRO I: Estudo Preliminar

Luana Reverti de Araújo Silva²¹

Resumo: O transporte escolar constitui uma política fundamental para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, sobretudo em regiões rurais e periféricas. Este estudo preliminar, realizado no Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral D. Pedro I, em Sebastião Laranjeiras-BA, busca compreender de que maneira a qualidade e a disponibilidade do transporte escolar influenciam o desempenho acadêmico. O objetivo geral é analisar os efeitos das condições do transporte sobre a frequência, a participação e o rendimento escolar. Adota-se uma abordagem mista, articulando questionários, entrevistas e análise documental de registros escolares, de modo a integrar percepções de estudantes, professores, familiares e gestores. Resultados iniciais indicam que fatores como longos deslocamentos, veículos em más condições e superlotação repercutem em cansaço e queda de desempenho. A pesquisa contribui para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas, dialogando com programas como o PNATE e o Caminho da Escola, ao evidenciar que a qualidade do transporte é condição essencial para a equidade educacional no campo.

Palavras-chave: Desempenho Acadêmico. Educação Básica. Políticas Públicas. Transporte Escolar.

INTRODUÇÃO

O direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, depende não apenas da oferta de vagas, mas também da criação de condições que viabilizem o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. Em regiões rurais e periféricas, a distância entre a residência e a instituição escolar constitui uma barreira concreta, que desafia a efetivação desse direito.

A Educação do Campo, segundo Caldart (2009), deve ser compreendida como uma proposta de escola pública comprometida com a realidade e as necessidades dos sujeitos camponeses. Arroyo (2010) e Molina (2006) também enfatizam que a efetivação desse direito exige políticas que articulem infraestrutura, pedagogia e inclusão social. Nesse contexto, o transporte escolar emerge como um elemento essencial da política educacional: mais do que um recurso logístico, representa a garantia concreta de acesso, permanência e aprendizagem de milhares de estudantes.

Anselmo-Filho (2021, p. 14) observa que “na realidade do contexto rural, o transporte escolar se configura como um dos serviços mais importantes e fundamentais para que seja efetivado o acesso à educação e à inclusão social”. Para muitos alunos camponeses, trata-se do único meio de chegar à escola; sua ausência ou precariedade reforça desigualdades

²¹Pós-graduanda em Educação do Campo pela UESB, campus Vitória da Conquista. revertiluana4@gmail.com
DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





educacionais e limita as oportunidades de aprendizagem. Assim, analisar a qualidade do transporte escolar significa compreender um dos pilares da justiça social no campo.

Apesar dos avanços legais e programáticos, a literatura ainda revela que o transporte escolar é majoritariamente tratado sob uma perspectiva normativa e de gestão. Há escassez de estudos que avaliem de forma sistemática os impactos da qualidade desse serviço sobre o desempenho acadêmico. A maior parte das pesquisas concentra-se na implementação de programas como o PNATE e o Caminho da Escola, mas pouco se debruça sobre os efeitos concretos da precariedade ou adequação do transporte em indicadores de frequência, participação e rendimento.

No Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral D. Pedro I, localizado em Sebastião Laranjeiras-BA, observa-se que muitos estudantes percorrem longos trajetos até a escola e relatam dificuldades relacionadas às condições do transporte. Essa realidade suscita a questão central desta investigação: **de que maneira a qualidade do transporte escolar impacta o desempenho acadêmico dos estudantes do Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral D. Pedro I?**

O objetivo geral é analisar os efeitos da qualidade do transporte escolar no rendimento dos alunos, considerando frequência, participação e desempenho. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) avaliar as condições estruturais e operacionais do transporte; (ii) investigar a percepção de estudantes, familiares e professores sobre sua influência no cotidiano escolar; (iii) levantar dados sobre frequência e desempenho dos alunos; e (iv) correlacionar essas informações às condições do transporte ofertado.

Compreender o transporte escolar como componente do direito à educação significa ampliar o debate sobre equidade e justiça social. Ao produzir evidências empíricas sobre a relação entre deslocamento e aprendizagem, este estudo pretende subsidiar gestores e formuladores de políticas públicas na construção de ações mais eficazes, que considerem não apenas a quantidade de estudantes atendidos, mas sobretudo a qualidade do serviço ofertado e seus impactos diretos no processo educativo.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem mista, reconhecendo que a realidade educacional é atravessada por dimensões objetivas e subjetivas. Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 557) destacam que “um estudo misto sólido começa com a formulação de um problema contundente





e demanda claramente o uso e integração do enfoque quantitativo e do qualitativo”. Assim, articulam-se dados numéricos e narrativas, desde a amostragem até a análise e interpretação.

O campo empírico é o Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral D. Pedro I, localizado em Sebastião Laranjeiras-BA, município marcado por grandes distâncias e carência de infraestrutura. A escola atende cerca de 320 alunos. Na primeira etapa, aplicaram-se questionários a 40 estudantes do 3º ano residentes na zona rural, escolhidos por conveniência em razão de sua maior proximidade com a conclusão do ensino médio. Em etapas seguintes, serão incluídos alunos do 1º e 2º anos, além de entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e familiares, bem como análise documental de registros de frequência e desempenho escolar.

Os dados quantitativos serão tratados por estatística descritiva, enquanto as entrevistas serão submetidas à análise de conteúdo. A triangulação entre diferentes fontes e instrumentos permitirá compreender o fenômeno em sua complexidade. Quanto aos aspectos éticos, os participantes serão informados sobre os objetivos da pesquisa, garantindo-se sigilo e anonimato mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O número final de sujeitos dependerá da disponibilidade e consentimento dos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados até o momento revelam percepções recorrentes sobre os impactos do transporte escolar. Entre os estudantes, o cansaço físico é um fator central, associado a veículos desconfortáveis, longos trajetos e superlotação.

Um aluno (Estudante1, 3º ano, C. E. C. T. I. D. Pedro I, 2025) destacou:

“Meio de transporte em péssimo estado de conservação, é velho. Isso interfere no meu aprendizado”.

Outro aluno (Estudante2, 3º ano, C. E. C. T. I. D. Pedro I, 2025) relatou “O maior problema é o desconforto e a falta de banco para todos os alunos, interferindo até mesmo em nosso aprendizado”.

Essas falas evidenciam que o transporte escolar até a sede do município constitui condição essencial para o acesso e a permanência dos estudantes na escola (Carvalho; Yamashita, 2015). Além da frequência, as condições físicas da locomoção impactam diretamente o rendimento e a disposição para o aprendizado.

Além disso, 18 estudantes relataram gastar entre 1h30 e 2h para chegar à escola, totalizando 3 e 4 horas diárias. Ressalta-se que, em condições normais, o tempo máximo de





viagem entre o ponto de embarque e a escola deve ser de 45 minutos (PEGORETTI, 2005), não sendo recomendado mais que uma hora (GUIMARÃES, 2004) em um percurso (ida ou volta), totalizando duas horas diárias de tolerância no transporte escolar.

Quanto à higiene do transporte, 15 estudantes afirmaram que o veículo está limpo “às vezes”, 5 indicaram “sempre” e 20 responderam “raramente”. Sobre o estado de conservação do transporte escolar, 23 alunos consideraram que o veículo não está em bom estado, enquanto 17 avaliaram que sim. Além disso, 30 estudantes informaram que o transporte não acomoda todos os alunos, enquanto 10 responderam que sim, evidenciando problemas de superlotação.

Para Cordeiro et al (2025) é essencial que as políticas públicas de transporte escolar sejam revisadas e aprimoradas, garantindo um serviço eficiente e seguro para estudantes que residem em áreas rurais, como é a realidade dos estudantes do campo. Corroboramos com essas ideias uma vez que os dados evidenciam que o tempo excessivo de deslocamento, a precariedade das condições de higiene e conservação dos veículos, bem como a superlotação, interferem diretamente na qualidade da experiência escolar. Tais fatores, ao impactarem a frequência e a disposição dos estudantes, revelam que a permanência na escola não depende apenas da oferta do transporte, mas também da qualidade desse serviço, como já destacam Arroyo (2012) e Caldart (2004) ao discutir os desafios estruturais da Educação do Campo.

Também foi levantada a questão das condições das estradas utilizadas pelo transporte escolar: 23 estudantes consideraram a estrada precária, 8 avaliaram como razoável e 9 como bem pavimentada, demonstrando que a infraestrutura viária é outro fator que influencia o deslocamento e o cansaço dos alunos.

A maioria das vias não são pavimentadas o que dificulta ainda mais o deslocamento dos ônibus. Períodos longos de viagem provocam cansaço, aborrecimento e queda da produtividade, que podem afetar no aprendizado do aluno (PEGORETTI, 2005).

Os depoimentos e os dados coletados mostram que o transporte escolar, em vez de garantir a permanência, em muitos casos se torna mais uma barreira à aprendizagem. A precariedade do serviço compromete a frequência e impacta no rendimento acadêmico, contrariando o princípio de equidade previsto nas políticas públicas educacionais.

As falas dos estudantes evidenciam uma realidade concreta: a permanência na escola não depende apenas da oferta do transporte, mas da qualidade efetiva do serviço. Tal constatação dialoga com Arroyo (2010), para quem o direito à educação é indissociável das condições de vida dos sujeitos do campo.

Portanto, os resultados parciais confirmam a hipótese de que as falhas estruturais e operacionais do transporte escolar não apenas afetam o cotidiano escolar, mas reproduzem

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





desigualdades históricas entre estudantes urbanos e rurais, o que exige revisão das políticas públicas de transporte educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que preliminares, os dados indicam que a qualidade do transporte escolar exerce papel central no acesso e na permanência dos estudantes na educação básica. Percebe-se que fatores como desconforto, longos trajetos e veículos em condições inadequadas interferem diretamente no bem-estar físico e emocional dos alunos, impactando sua motivação e desempenho acadêmico.

Esses achados reforçam a necessidade de compreender o transporte escolar não apenas como logística, mas como componente fundamental do direito à educação. Como observa Arroyo (2010, p. 80), “garantir o direito à educação é, antes de tudo, garantir as condições de vida dos sujeitos do campo”.

Espera-se que a continuação da pesquisa contribua tanto para o avanço da literatura, ao analisar de forma crítica os impactos do transporte no desempenho acadêmico, quanto para a formulação de políticas públicas mais eficazes e territorialmente sensíveis, capazes de transformar o transporte escolar em instrumento de justiça social, promovendo equidade educacional e melhorias concretas no aprendizado de estudantes em áreas rurais.

REFERÊNCIAS

ANSELMO-FILHO, Samuel; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; PAULA, Marinez dos Santos de. A trajetória da política pública de transporte escolar rural no modo aquaviário. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 31, p. 413-426, jan./dez. 2020. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8350/9/Disserta%
c3%a7%c3%a3o_SamuelAnselmoF
ilho_PPGECH.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8350/9/Disserta%c3%a7%c3%a3o_SamuelAnselmoFilho_PPGECH.pdf) Acesso em 28 ago. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Prefácio: Escola – Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.





CARVALHO, Willer. Luciano; YAMASHITA, Yaeko. Uma análise sobre o custo do transporte escolar rural aquaviário no Brasil. **Anais do XXIX Congresso Nacional de Pesquisa em Transporte**, ANPET, Ouro Preto, p. 2274-2285, 2015.

CORDEIRO, Rosana Ribeiro. OLIVEIRA, Weverton do Socorro. CARMO, Eraldo Souza. EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma reflexão sobre as condicionantes para a equidade educacional. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. Portugal, v.17, n.5, p. 01-22. Disponível em: <file:///C:/Users/55779/Downloads/Cuadernos+122.pdf> Acesso em 04 set. 2025.

GUIMARÃES, A. **Por que o transporte escolar anda mal?** Em Dia, Ed. 170, março/2004.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2006.

PEGORETTI, M. S. **Definição de um indicador para avaliar a acessibilidade dos alunos da zona rural às escolas da zona urbana**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Engenharia Urbana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.





MOBILIDADE DO TRABALHO CAMPONÊS: luta e subsunção aos ditames do Capital

Vandique Martiniano Campos Meira²²

Arlete Ramos dos Santos²³

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas²⁴

Antonieli dos Santos Peixoto²⁵

Resumo: A presente pesquisa buscou compreender a importância da centralidade do trabalho para a análise acerca da produção da realidade, como elo articulador entre a sociedade e a natureza. Por meio dessa análise, refletiu-se sobre a categoria "trabalho camponês" como fundante da realidade. Utilizando a técnica de pesquisa bibliográfica, a reflexão foi pautada no Método Materialista Histórico e Dialético (MHD). Compreendeu-se que a mobilidade do trabalho, na relação dialética e contraditória de sua permanência no campo, se deve tanto ao fato de o camponês (re)produzir por meio do trabalho em sua própria terra, quanto ao contexto de precarização imposto pelas relações capitalistas de produção, pelo qual ele se proletariza. Inserido na unidade dialética contraditória entre campo e cidade por meio da mobilidade, o camponês, contraditoriamente, submete-se aos interesses do capital, aprofundando a precariedade do trabalho e reproduzindo ideologicamente os interesses de alienação e fragmentação do mundo do trabalho, ao mesmo tempo que se reproduz socialmente enquanto camponês.

Palavras-chave: Mobilidade do Trabalho. Trabalho Camponês. Relação Campo-Cidade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa contribui para a compreensão da centralidade da categoria Trabalho na relação Sociedade-Trabalho-Natureza, buscando, por meio de pesquisa bibliográfica, reflexões que visam compreender a importância da mobilidade do trabalho na relação dialética e contraditória da permanência no campo. Essa permanência se deve tanto ao fato de o camponês (re)produzir por meio do trabalho em sua própria terra, quanto ao contexto de precarização imposto pelas relações capitalistas de produção, pelo qual ele se proletariza, inserido na unidade dialética contraditória tecida entre campo e cidade por meio da mobilidade do trabalho.

O campesinato é, assim, analisado como classe social que resiste à reprodução ampliada do capital (SOUZA, 2008), que, por meio de incrementos tecnológicos, impõe novas alocações empregatícias no campo e submete o camponês — detentor de sua terra e força de trabalho —

²²Mestrando em Educação pelo PPGED (UESB), professor no CETEP/VC. profvanmeira@gmail.com

²³Pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG); Professora Adjunta da (UESB); Professora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UDESC) e do PPGED/UESB. arlerp@hotmail.com.

²⁴Mestra em Educação (PPGED/UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). E-mail: anadeboramascarenhas4@gmail.com.

²⁵Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista FAPESB. antonieli_edfisica@yahoo.com.br.





a formas de proletarização, sobretudo em tempos de colheitas de culturas agrárias hegemônicas do mercado globalizado. Contudo, o camponês também busca nas cidades de seus municípios de residência, ou em outras, trabalho que gere excedente, proletarizando-se também desse modo. Ele pode, assim, ser identificado como um "camponês-operário", que vive no e do campo, mas também da cidade.

METODOLOGIA

A análise desta pesquisa foi estabelecida por meio da pesquisa bibliográfica. Essa técnica, mediante a seleção de fontes primárias e secundárias previamente organizadas, faculta uma reflexão proveniente da concatenação de ideias de diferentes autores que dialogam sobre uma temática. Assim, pode ser compreendida como o método que:

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2008, p 50).

Dessa forma, a compreensão da mobilidade do trabalho foi construída a partir do método materialista e dialético de análise, por meio de um posicionamento crítico no levantamento das contradições do trabalho camponês e de como ocorre a apropriação do produto de seu trabalho, tendo como elemento fundamental a perspectiva crítica do método materialista histórico-dialético (MHD). Fundamentado em Marx (2008, p 260), buscamos compreender a realidade, o concreto, “[...]porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida[...]”.

A COMPREENSÃO DIALÉTICA DA CATEGORIA TRABALHO CAMPONÊS

Compreendemos o trabalho como categoria fundante da sociedade, existente somente no interior do ser social, como elemento organizador da vida cotidiana, de cada sociabilidade e de cada totalidade social (Lessa, 2002). É a atividade de transformação da realidade pela qual o homem constrói a si próprio individualmente e a totalidade social da qual faz parte, a qual



“É, portanto, a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens em níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade (Lessa, 2002, p. 28).”

No modo de produção capitalista, porém, o trabalho se submete à exploração e a processos de precarização. Através da subsunção aos ditames do capital, o trabalho produz mais-valia e, assim, torna-se uma categoria fundamental para a ampliação das relações capitalistas pelos territórios em todo o mundo. Sem perder sua essência de categoria fundante, torna-se, dialeticamente, trabalho abstrato. Conforme Lessa,

para Marx e Engels há uma clara distinção entre trabalho abstrato e trabalho: o primeiro é uma atividade social assalariada, alienada pelo capital. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em “coisas” (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria. O trabalho, pelo contrário, é a atividade de transformação da natureza pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. É a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade. Embora a palavra trabalho faça parte das duas categorias, isto não deve velar que há uma enorme distância a separar trabalho de trabalho abstrato (Lessa, 2002, p. 26).

Desta maneira, o trabalho sob o controle do capital torna-se trabalho abstrato produtivo, e a força de trabalho pode ser plenamente convertida em mercadoria pela universalização do trabalho assalariado. O trabalhador, tanto da cidade como do campo, expõe seu corpo à submissão dos ditames do capital, disponibilizando sua energia corpórea e mental para produzir lucros ao proprietário dos meios de produção pela mais-valia, recebendo em troca um pagamento para sua sobrevivência. Assim, podemos afirmar que há uma separação entre o trabalhador e o produto de seus esforços, tornando o processo de alienação social e materialmente concreto.

Todavia, ao analisarmos o trabalho camponês — que historicamente carrega consigo lutas de resistência frente aos processos de expropriação de seu lugar de (re)produção da vida —, vemos que é como classe social que ele também (re)produz, espacialmente, formas anticapitalistas de sociedade e valores culturais que não comungam com a lógica das classes dominantes. Em muitos lugares, o camponês é a classe que afirma o seu lugar, sua origem territorial, pois seu trabalho é realizado na própria terra em que vive, onde sua territorialidade é (re)produzida.

As forças capitalistas, que historicamente no Brasil identificam o camponês como um empecilho ao desenvolvimento e uma classe que “atrasa” a economia, revelam o caráter ideológico da expropriação de suas terras e da desvalorização do campesinato. Esse discurso





foi utilizado pela classe dominante para inserir o pacote tecnológico da Revolução Verde²⁶ na década de 1970. Contudo, contraditoriamente, é o camponês que, por meio da agricultura familiar, abastece centenas de cidades no Brasil, fortalecendo a argumentação sobre a relação dialética de dependência entre campo e cidade.

Então, podemos compreender que as famílias camponesas, mesmo extraindo de suas terras os produtos para sua sobrevivência, por carência de renda, tornam-se também operários. Elas se submetem ao trabalho subsumido às relações sociais capitalistas em busca de serviços temporários, tanto no próprio campo onde se reproduz o espaço agrário capitalista, como na cidade, por meio da comercialização de seus produtos ou da prestação de serviços. Essa relação de unidade contraditória dos contrários, em que o trabalho camponês é produtor da realidade e elo articulador entre sociedade e natureza, é analisada no seguinte impasse de classe, imposta aos camponeses, o de “negar o modo camponês/familiar de reprodução social, e adotar a racionalidade capitalista, podendo se transformar em agricultores familiares em escala empresarial, ou se proletarizarem” (Thomaz Jr, 2006, p. 03).

Assim, produzidos socialmente pelos trabalhadores camponeses em condição de migrantes e residentes, a mobilidade camponesa é contraditória: promovem a transformação espacial, mas também a manutenção e a acumulação de valores capitalistas, como afirma Gauldemar (1977, p. 39), não é a lógica do trabalhador que prevalece, “mas a do crescimento capitalista, que prevê a mobilidade do trabalho, isto é, a possibilidade de dispor dos movimentos dos trabalhadores como axioma inevitável. Um dia móveis, outro imóveis, mas sempre submetidos à regra de acumulação do capital.”

Desta maneira, o trabalho camponês tornou-se uma forma de resistência às muitas frentes capitalistas de expropriação e afirmou um contraponto no sistema social dominante ao marcar na história, por meio dos movimentos sociais, que o território do camponês resistirá. Mas essa resistência, contraditoriamente, vem acompanhada de um processo de assalariamento e de participação do camponês nos ciclos de colheitas no campo e de produção nas cidades, o que levou muitos a afirmarem que seria o fim do campesinato.

²⁶ A Revolução Verde no Brasil, durante a década de 1970, representou uma profunda modernização da agricultura, impulsionada pela adoção de um pacote tecnológico com sementes de alta produtividade, fertilizantes químicos, agrotóxicos e mecanização. Para a sociedade, significou um expressivo aumento na produção de grãos, consolidando o país como um grande exportador agrícola e fomentando a agroindústria. Contudo, esse processo intensificou a concentração de terras e o êxodo rural, marginalizando pequenos agricultores e inchando as periferias urbanas. Para a natureza, o modelo baseado em monoculturas e uso intensivo de insumos químicos resultou em graves consequências, como o desmatamento de biomas, notadamente o Cerrado, a contaminação do solo e dos recursos hídricos, a erosão genética e a perda de biodiversidade, estabelecendo um paradigma de desenvolvimento agrícola com alto custo socioambiental.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilidade do trabalhador camponês, conforme compreendida por Gauldemar (1977), revela em si uma unidade contraditória: é, ao mesmo tempo, condição de sua reprodução social — inclusive para a permanência na terra — e, por outro lado, deixa os trabalhadores à mercê de forças que os tornam produtores de trabalho excedente, fundamental para a geração de mais-valia. Ou seja, o camponês realiza sua condição de resistência ao permanecer no campo extraindo renda da terra, mas também contribui para a reprodução ampliada do capital, pois está inserido na totalidade social do trabalho.

Desta forma, os camponeses, contraditoriamente, submetem-se aos interesses do capital, aprofundando a precariedade do trabalho e reproduzindo ideologicamente os interesses de alienação e fragmentação do mundo do trabalho, ao mesmo tempo que se reproduzem socialmente enquanto classe, afirmando a sua presença e sua permanência no campo.

REFERÊNCIAS

GAULDEMAR, Jean Paul de. **Mobilidade do trabalho e acumulação do capital**. Editorial Estampa: Lisboa, 1977.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: Trabalho e ser Social**. 3ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

SOUZA, Suzane Tosta. **Da negação ao discurso hegemônico do capital à atualidade da luta de classes no campo brasileiro. Camponeses em luta pela terra no Sudoeste da Bahia**. 2008. 718 f. Tese. (Doutorado em Geografia) – Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. (Des)Realização do trabalho: se camponês, se operário! (Repensar crítico sobre a classe trabalhadora no Brasil). In: ALASRU. **VII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural**, 2006, Quito. CD ROM, 2006. v. 1. p. 1-20.

Disponível em:

<http://web.archive.org/web/20160815013638/http://alasru.org/cds/congreso2006.zip>. Acesso em: 07 set. 2025.





EMPREENDEADORISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: entre a lógica neoliberal e a emancipação dos sujeitos

Vandique Martiniano Campos Meira²⁷

Arlete Ramos dos Santos²⁸

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas²⁹

Antoniél dos Santos Peixoto³⁰

Resumo: Este trabalho analisa a inserção da educação para o empreendedorismo nas escolas do campo a partir de dados do Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo (FORMACAMPO). O estudo, fundamentado no método materialista histórico-dialético, parte de uma crítica ao empreendedorismo como ferramenta neoliberal que avança sobre a educação, transformando a escola em um espaço para projetos de negócios e promovendo uma ideologia individualista e meritocrática. A pesquisa revela uma contradição significativa: enquanto a teoria da Educação do Campo se opõe a essa lógica capitalista, a maioria dos educadores rurais pesquisados apoia o ensino do empreendedorismo. Os resultados mostram que 60% dos participantes são a favor de incluir o tema no currículo, sugerindo que eles veem o empreendedorismo como uma solução para o desemprego e/ou uma forma de garantir a permanência das famílias no campo. Embora a maioria dos educadores ainda não trabalhe o tema em suas disciplinas, essa percepção favorável indica a forte influência do discurso neoliberal. O artigo conclui que a Educação do Campo deve abordar o tema de modo a desconstruir a fetichização do empreendedorismo, buscando, em vez disso, a verdadeira emancipação dos sujeitos camponeses, com respeito às suas múltiplas identidades e o fortalecimento de sua essência.

Palavras-chave: Educação do Campo. Empreendedorismo. Neoliberalismo. Emancipação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre a inserção da educação para o empreendedorismo nas escolas do campo. A análise baseia-se em dados do relatório técnico do Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo – FORMACAMPO (GEPEMDECC, 2025), especificamente nos resultados empíricos apresentados na seção “Empreendedorismo na Educação do Campo”, fruto da pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC/UESB).

²⁷ Mestrando em Educação pelo PPGED (UESB), professor no CETEP/VC. profvanmeira@gmail.com.

²⁸ Pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG); Professora Adjunta da (UESB); Professora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UDESC) e do PPGED/UESB. arlerp@hotmail.com.

²⁹ Mestre em Educação (PPGED/UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). E-mail: anadeboramascarenhas4@gmail.com.

³⁰ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista FAPESB. antoniél_edfisica@yahoo.com.br.





Diante de um mercado de trabalho competitivo e do desemprego estrutural, características marcantes do modo de produção capitalista, torna-se imprescindível para todos os envolvidos no processo educacional compreender a crescente inserção do empreendedorismo na educação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

METODOLOGIA

Este trabalho pautou-se na pesquisa bibliográfica, utilizando fontes primárias e secundárias. Conforme Gil (2008, p. 50), essa técnica:

é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos[...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2008, p. 50).

Assim, a reflexão sobre a importância que os educadores do campo atribuem à inserção do empreendedorismo em suas escolas pautou-se na perspectiva crítica do método materialista histórico-dialético (MHD). A dialética materialista busca identificar as contradições inerentes à realidade, que são vistas como a força motriz para a mudança (Marconi; Lakatos, 2017; Netto, 2011).

INVESTIDAS NEOLIBERAIS: O EMPREENDEDORISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

A reestruturação produtiva do capital, organizada em torno da produção flexível toyotista¹, tem nas privatizações (a venda do patrimônio público para a gestão estrangeira) a principal ação dos conglomerados financeiros. A reforma empresarial da educação, em curso no Brasil e em vários países há décadas, caracteriza-se por sua natureza neoliberal — política pela qual interesses empresariais e privados se sobrepõem aos públicos. Esse avanço ocorre por meio de movimentos como o “Escola para Todos”, no qual um conglomerado de fundações de cunho financeiro, identificadas como representantes da sociedade civil, atua para inculcar a importância do neoliberalismo na sociedade.

A ampliação da oferta de matrículas escolares no País ocorreu neste contexto, desencadeando um processo de escolarização minimalista, dirigido à formação de força de trabalho voltada para o trabalho simples e difusão da ideologia da responsabilidade social e ambiental do capital, respaldada por uma ampla campanha

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





mediática em defesa da superioridade empresarial na gestão dos interesses públicos (Lamosa, 2020, p. 11).

Com frequência, parcerias entre a gestão pública e grupos privados têm sido firmadas para implementar o empreendedorismo no âmbito educacional, valorizando seu ensino nas escolas e levando os docentes a educar para projetos de natureza mercadológica, o que torna a escola um espaço para planos de negócios.

Diante dessa realidade, emergem questionamentos: a quem e a que serve o ensino do empreendedorismo? Atende a propósitos empresariais e ao mercado de trabalho, ou visa à emancipação do sujeito na sociedade? Ou a ambos? A contradição se aprofunda quando a educação para o empreendedorismo é inserida nas escolas do campo, seja por diretrizes como a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seja pela própria realidade local. Muitas vezes, os educadores veem no ato de empreender uma solução para o desemprego, para a falta de recursos e até para a permanência das famílias no campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na seção "Empreendedorismo na Educação do Campo" do relatório técnico supracitado, a análise aponta uma forte contradição entre a percepção dos educadores e os princípios teóricos da Educação do Campo. Os autores da pesquisa apresentam uma visão crítica sobre a inserção do empreendedorismo no currículo rural, tratando-o como um valor neoliberal que se opõe à luta e à diversidade dos povos do campo.

A pesquisa revela que 60% dos educadores (4.973 participantes) do FORMACAMPO (GEPEMDECC, 2025) acreditam que o ensino do empreendedorismo deveria constar no currículo das escolas do campo. Apenas 3% (235 participantes) se posicionaram contra. Os 37% restantes (3.084 participantes) não souberam ou não responderam. Essa constatação leva a refletir sobre como a tendência de buscar soluções para problemas imediatos pode, muitas vezes, favorecer a perpetuação do capitalismo. Isso permite a disseminação de práticas educativas e políticas públicas que beneficiam o capital financeiro, fomentando o empreendedorismo, o qual se fundamenta na ideia de liberdade individual e no sucesso do "empreendedor de si", como bem analisou Freitas (2018, p. 19), que

[...] somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por “seus méritos”. Esta concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo





mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da “liberdade” social e pessoal, por outro.

Assim, a reforma empresarial da educação não ocorre somente no viés econômico, mas tem no viés ideológico seu mais forte instrumento de formação. É na escola que essa mudança de mentalidade ocorrerá de forma mais expressiva: a educação passa a ser tratada como “serviço”, e não como direito, o que fundamenta o afastamento do Estado e a privatização da gestão escolar. Fomentar o individualismo e a meritocracia é fundamental para os intentos do liberalismo econômico, que idealiza um mercado sem a intervenção do Estado, para que

os indivíduos, lançados nele, tenham “liberdade” para construir sua trajetória a partir do mérito pessoal e esforço pessoal. [...] Por este caminho desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual consta apenas o presente, a “luta pela própria sobrevivência” [...] Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo (Freitas, 2018, p. 23-24).

Dessa forma, o neoliberalismo tem na educação para o empreendedorismo "o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade (...) constituindo a fonte de liberdade pessoal e social, e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’" (op. cit., p. 31).

Apesar da percepção majoritariamente favorável, o empreendedorismo já é uma realidade em algumas instituições. Conforme o relatório, 19% dos respondentes (1.560) afirmaram que já existe alguma disciplina sobre o tema na escola em que atuam. Contudo, a grande maioria, 44% (3.613 participantes), apontou que não trabalha o tema, e 37% (3.119 participantes) não souberam informar ou não responderam se o tema é trabalhado. Tais dados denotam que há um longo caminho a ser trilhado pela formação na Educação do Campo, a fim de reverter essa tendência ou, diante da realidade dialética, encontrar alternativas para que não se enalteça o empreendedorismo, mas sim a emancipação dos sujeitos do campo por meio do fortalecimento de sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo contrapõe-se frontalmente à lógica neoliberal e, sobretudo, à visão do empreendedorismo como solução para o desemprego estrutural. Numa sociedade onde o dinheiro, obtido pelo trabalho, é o meio para adquirir bens e serviços, a promoção de uma "atitude empreendedora" mistifica e fetichiza a emancipação dos sujeitos no processo

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





educacional. Esse caminho se apegue às aparências da realidade, enquanto a Educação do Campo se baseia no respeito à multiplicidade dos sujeitos camponeses (ribeirinhos, quilombolas, indígenas etc.) e se posiciona contra o modo de produção capitalista. Portanto, a educação empreendedora deve ser trabalhada de forma crítica, para que se busque a verdadeira emancipação dos sujeitos camponeses por meio dos princípios basilares da Educação do Campo fornecem.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA CIDADE (GEPEMDECC). **Formação continuada de educadores do campo: uma jornada de desafios e possibilidades**. Organização de Arlete Ramos dos Santos *et al.* Vitória da Conquista: UESB, 2025. 141 p. Relatório Técnico.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Fundamentos históricos da atuação do partido do capital na defesa do direito à educação na América Latina. *In*: VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Todos pela Educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as políticas públicas**. Curitiba, Appris, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINTO, Geraldo Augusto. **A Organização do Trabalho no Século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SOUZA, Jessé. **A guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro, Estação Brasil, 2020.





FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: O que as pesquisas revelam?

Valéria Souza Lima Brito³¹

Arlete Ramos dos Santos³²

Resumo: Este estudo tem como foco a discussão sobre a produção científica relacionada à formação continuada de professores do campo. Trata-se de um recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação que teve como objeto principal a Formação Continuada de Educadores do Campo e as ações do Programa Formacampo na Bahia, cujo objetivo geral foi analisar os desdobramentos do Programa Formacampo na formação continuada de professores/as camponeses/as na Bahia. Os resultados do estudo mapeado evidenciou lacunas significativas nas políticas públicas de formação continuada, além de dialogar sobre as práticas formativas voltadas a esses educadores, especialmente no que se refere às propostas pedagógicas contextualizadas para as realidades dos estudantes do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Estado do Conhecimento. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui um recorte de uma pesquisa de Mestrado³³ que teve como objetivo principal analisar os desdobramentos do Programa Formacampo na formação continuada de professores/as camponeses/as nos Territórios de Identidade da Bahia. Neste texto, focalizamos na produção do Estado do Conhecimento sobre a formação de professores/as do campo, compreendendo a relevância de dialogar sobre os aspectos que permeiam a formação de educadores do campo, além de que o processo de construção do mapeamento do conhecimento, exige uma exímia atenção e atividade laboriosa, pois, para compreender a realidade é preciso também “escutar” e dialogar com nosso objeto de investigação, assim como os escritos já produzidos.

³¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); 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. valeriaslima@hotmail.com.

³² 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 (Gepemdecc/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. arlerp@hotmail.com.

³³ BRITO, Valéria Souza Lima. **Formação continuada de educadores do campo: uma análise das ações do programa Formacampo na Bahia**. 2024. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2024.





Sendo assim, ao compreender a importância de construir o Estado do conhecimento, optamos por fazer o levantamento e sistematização das pesquisas acadêmicas científicas disponíveis nos *sites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Dissertações/Teses do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Percebe-se ao constatar que a Educação do Campo vem sendo consolidada por meio das lutas dos movimentos sociais e, percebemos avanços, no entanto, a passos vagarosos. Para tanto, muito ainda a ser realizado no que diz respeito a uma Educação do Campo de qualidade e que respeite os povos do campo. Nesse sentido, a contribuição de pesquisadores acerca da temática fomenta uma grande contribuição para construção de reflexões, como também políticas públicas voltadas para as especificidades do camponês.

METODOLOGIA

O processo de construção do Estado do Conhecimento, possibilita ordenar diferentes perspectivas, além da contribuição científica, possibilita aos pesquisadores a constituição do campo teórico e prático de uma área de conhecimento e mapeamento de experiências inovadoras investigadas, ampliando a sua compreensão de estudos na área (Romanowski; Ens, 2006). Espera-se que esses achados possam auxiliar no aprofundamento sobre a temática, além de dialogar com teóricos que discutem questões sobre formação continuada e professores do campo.

Nessa ótica, buscou-se fazer um estudo que apresenta resultados de um mapeamento da produção acadêmica brasileira entre os anos de 2019 a 2023 que versam sobre a Formação Continuada de Professores do Campo. E como estratégia da pesquisa, a busca foi feita por etapas, com a intenção de alcançar resultados a temática investigada. Conforme pode ser observado na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre formação continuada de professores do campo

Etapas	Descrição	Quantitativo
1º	Busca inicial	2.109
	REFINAMENTO	
	Área de Conhecimento	Educação
	Período	2019 – 2023
	Área de Avaliação	Educação
2º	Área de Concentração	Educação; educação; EDUCAÇÃO
	Nome do Programa	Educação
	TOTAL	188
3º	Título e Palavras-chave	26





4º	Resumo	10
5º	Leitura na íntegra	6

Fonte: Brito, 2024.

Apesar dos trabalhos inicialmente localizados abordarem a temática “formação continuada”, ao realizar a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, há uma divergência no que diz respeito aos achados, pois a busca compreende os estudos sobre a formação continuada e campo em sua amplitude de definições, seja campo: extensão territorial; lócus de conhecimento; área rural; campo educacional; campo de experiências; campo escolar; campo dos saberes; campo de intervenção; campo da educação; campo da história; campo de estudo/ensino. Destarte, existem diversas definições do termo “campo”, e assim, correlacionamos com a diversidade ao pensar no campo e nos sujeitos que compõem esta realidade.

Vale ressaltar que nessa etapa, também encontramos trabalhos repetidos, que a partir desse refinamento título/resumo/palavras-chave fora descartado, alguns por não dialogarem com a proposta de estudo, outros por não terem a possibilidade de acesso ao texto e, assim, centramos nos trabalhos que de fato discutem a formação continuada de professores do campo, o que perfazem o total de 9 (trabalhos) sendo 3 teses e 6 dissertações.

O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO?

Abordaremos nesse momento os aspectos da Formação Continuada no contexto das pesquisas elucidadas, com o intuito de fortalecer cada vez mais as pesquisas científicas, principalmente pesquisas que versem sobre a formação continuada no campo na intenção de que seja vinculado com o projeto de sociedade tão desejado pelos movimentos sociais, ancorados nos princípios da EC. Dessa maneira, pretendemos discutir o que revelam as pesquisas nesse percurso. Após a seleção, a partir das palavras-chave, título e análise da temática do texto por meio da leitura aparente, chegamos a um quantitativo de seis trabalhos elencadas abaixo no Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas sobre Formação Continuada na EC

Título	Autor/a	Local
Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (Re)significação da prática educativa em Escola Família Agrícola	Claudia Alves Lucia	(Tese) Universidade Federal do Piauí
Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações	Claudia Batista	(Dissertação) Universidade

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	da Silva	Estadual do Sudoeste da Bahia
Formação continuada de professores em educação do campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à experiência da quarta versão da ação Escola da Terra na Bahia - 2017 e 2018	Raphael dos Santos	(Tese) Universidade Federal da Bahia
Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo	Deize Heloiza Degrande Cruz	(Dissertação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Goioxim-Pr: tensões e desafios na transformação da escola	Daniele Aparecida Ferreira de Moraes	(Dissertação) Universidade Estadual do Centro-Oeste
Formação continuada de professores e professoras: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D’ Oeste, Pr - 2017-2022	Silvia Christina Copatti Bussolaro	(Dissertação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fonte: Brito, 2024.

As pesquisas encontradas discutem a Educação do Campo como política pública forjada na conquista recente dos movimentos sociais e da população camponesa, como também apontam o contexto de reconstrução da política nacional de EC por meio do enfrentamento dos movimentos sociais. Ademais, ao analisar as pesquisas nota-se que entre os principais fatores que motivaram a investigação da temática está à negação de direitos dos povos do campo e, de modo particular, as políticas educacionais no que se refere a formação continuada de professores das escolas do campo.

Como apresentado no quadro nº 1, foram encontradas pesquisas com temáticas que apresentam a discussão sobre a formação continuada de professores do campo, como delimitamos para esse levantamento denominado Estado do conhecimento.

A pesquisa de Claudia Lucia Alves (2021) com o tema a “Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (re) significação da prática educativa em Escola Família Agrícola”, teve como objeto de estudo a contribuição da formação continuada para a (re) significação da prática educativa dos educadores que atuam na escola do campo em uma Escola de Família Agrícola. A pesquisadora constatou que na Escola Família Agrícola oferta um ensino que se diferencia das demais escolas da cidade, portanto, tem uma proposta de Educação do Campo que rompe com o modelo hegemônico e descontextualizado, a partir de um ensino pensado e planejado para os filhos dos camponeses - com vistas ao fortalecimento do homem do campo, no campo e para o campo.

Nessa pesquisa fica evidenciado que a formação continuada de professores do campo e a prática educativa são elementos importantes e indissociáveis, que não se desenvolvem





de qualquer maneira, mas para que aconteçam intencionando desenvolver um perfil de professor crítico e reflexivo, é preciso criar condições favoráveis à construção de conhecimento e a produção de saberes. Aponta também que no processo formativo os professores e professoras devem sentir-se e serem protagonistas desse momento.

O processo de formação continuada corrobora para que a construção de uma Educação de qualidade assuma as dificuldades e particularidades dos professores, bem como ao público que será atendido, os povos do campo, é urgente a necessidade de formação permanente e contínua, pois é um elemento *sin qua non* que contribui para prática docente, a fim de minimizar as limitações que cercam nesse processo educacional.

Outrossim, a dissertação de Cláudia Batista da Silva (2020) intitulada como “Políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a formação continuada de professores do campo: uma reflexão sobre as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, teve como objeto de estudo as Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores do Campo. demais, ficou evidenciado na investigação que as formações continuadas realizadas pelos municípios foram efetivas com programas públicos e empresas privadas e, um ponto a ser refletido é que acredita-se que as formações estão na prática como receita para sanar ‘todos’ os problemas, centradas para corresponder aos resultados de avaliações externas.

Outro estudo encontrado nas buscas foi o de Raphael dos Santos (2023) que teve como tema a Formação Continuada de Professores em Educação do Campo e Planejamento do Trabalho Didático: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à experiência da Quarta versão da ação Escola da Terra na Bahia - 2017 e 2018. Santos (2023) evidencia que o processo de análise permitiu verificar que o conteúdo da formação inicial e continuada de professores são determinados pela BNCC, um documento capitaneado pelos reformadores empresariais da educação, fundamentado na concepção produtivista, sob a lógica da pedagogia das competências e, que descaracteriza o papel do professor; reduz o trabalho educativo a um saber fazer circunstancial; substitui a formação teórica e acadêmica pela formação na e pela prática baseada em competências profissionais.

Outrossim, percebeu-se que diferente das formações determinadas pela perspectiva empresarial, os conteúdos do curso de formação continuada em Educação do Campo, na implementação da quarta versão da Ação Escola da Terra, conduzido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, articulada a pesquisa matricial da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), foram essenciais para promoção de uma

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





formação docente consistente em direção do desenvolvimento de um trabalho didático comprometido com a emancipação humana e com o projeto histórico defendido pela classe trabalhadora do campo. Dessa maneira, é possível identificar uma perspectiva em que os programas pensados e planejados pelos sujeitos que vivem dentro do contexto campestre possuem um viés emancipatório que se pensa nas realidades, ou seja, uma EC que se realiza à medida que todos os povos são integrados, isto é, o ensino acontece de maneira horizontal e coletiva.

Das pesquisas encontradas, a de Deize Heloiza Degrande Cruz (2020), com título “Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo”, cujo objetivo foi analisar como os professores do campo entendem suas necessidades formativas, o desenvolvimento da identidade em ser professor do campo, a importância do contato com a comunidade, e com os saberes culturais, históricos e sociais que fundamentam a função do professor nestes locais, além de abordar as dificuldades de garantia de políticas educacionais para a formação continuada dos docentes atuantes nas escolas públicas do campo. No que tange a Formação Continuada nas escolas do campo Degrande (2020), enfatizou que devem estar mais voltadas para a realidade escolar, havendo a necessidade de formação continuada que considerem a EC como um movimento de luta dos camponeses para continuarem existindo, diante ao acesso ao conhecimento, ao respeito a suas especificidades, a sua relação com a terra e de sua existência social.

Fica evidenciado também, que as formações continuadas voltadas aos conceitos necessários à construção da identidade dos sujeitos para trabalharem no campo, são pouco abordadas, causando o distanciamento tanto do professor como do aluno dos princípios da Educação do Campo. Coadunando com estudos de Degrande (2020), outra pesquisa muito significativa é a investigação de Daniele Aparecida Ferreira de Moraes (2020), intitulada: “Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Goioxim-PR: tensões e desafios na transformação da escola”. Em relação às políticas de formação continuada, considera que as formações realizadas de 1999 a 2015 ficaram mais voltadas à educação rural e, apesar de mudanças no decorrer dos anos, ainda prevalece a concepção de educação rural.

Moraes (2020) conclui que a formação é um processo contínuo de todos os seres humanos, no entanto, o professor precisa se apropriar dos conhecimentos científicos, ser protagonista de sua formação, no sentido político de reivindicar cursos de formação voltados para as reais necessidades das escolas do campo, políticas públicas educacionais que atendam as especificidades e possibilitem avanços em direção aos direitos dos povos do campo.

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





Em síntese, dialogamos com a pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores e Professoras: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D’oeste – Pr, 2017- 2022” de Silvia Christina Copatti Bussolaro (2023). A investigação objetivou analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as para as escolas do campo do município de Parintins-AM, especificamente na escola da Comunidade do Tracajá. Os principais resultados da pesquisa apontam que o município de Parintins aderiu nos últimos anos apenas políticas, programas e projetos de formação continuada do governo federal desenvolvidos em convênios com universidades públicas, secretaria estadual e municipal de educação.

As políticas de formação continuada para Educação do Campo é uma pauta muito importante a ser discutida, pois trata-se da formação dos profissionais que atuam ou atuarão nas escolas campesinas, e dessa maneira, traz como possibilidade construir novas perspectivas para uma EC e o quanto é importante se pensar nas características das formações ofertadas, pois, por meio delas tem como oportunidade fortalecer as escolas do campo no enfrentamento de ameaças de fechamento ocorridas nos últimos anos, como também na formação dos professores e professoras, a fim de realizarem um trabalho pautado nos fundamentos, concepções e matrizes formativas da Educação do Campo.

Bussolaro (2023) salienta que muitas das propostas de formação continuada existentes no país, nem sempre alcançaram um patamar formativo que atenda às expectativas dos participantes, o que significa refletir como tem sido as formações continuadas ofertadas para professores/as de escolas do campo e, como as formações atendem aos interesses e as necessidades dos docentes que trabalham no chão das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas evidenciadas, consideramos que o conteúdo das pesquisas apresenta a insuficiência de políticas educacionais que atendam a realidade das profissionais das escolas do campo, atreladas a valorização da identidade campesina. Apesar da Educação do Campo ter sido reconhecida e serem apresentados debates na área, as condições evidenciadas quanto a efetivação das políticas voltadas para o campo são poucas, pois os aspectos formativos demonstraram uma superação na concepção capitalista de formação continuada ofertada, ou seja, cada dia mais se instaura a lógica capitalista onde o Estado faz parcerias com institutos privados em que compreende a educação como espaço mercadoria, que pensa a educação de maneira vertical, e desse modo, compreende que se distância dos

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





princípios da Educação do Campo. Portanto, o presente estudo não tem por intenção uma análise final, visto que, não objetiva esgotar a discussão, mas sim, abrir novas descobertas, discussões, inquietações e investigações de pesquisas que aprofundam sobre as diferentes realidades e modificações que ocorrem no tempo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia Lúcia. **Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (re)significação da prática educativa em Escola Família Agrícola.** 2021. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br>. Acesso em: 30 nov. 2023.

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

BUSSORALO, Silvia Christina Copatti. **Formação continuada de professores e professoras: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D'Oeste – PR (2017-2022).** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Francisco Beltrão, 2023.

DEGRANDE, Deize Heloisa Cruz. **Formação continuada dos professores atuantes na escola no campo.** 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.

MORAIS, Daniele Aparecida Ferreira de. **Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Goioxim-PR: tensões e desafios na transformação da escola.** 2021. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarapuava, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucpr.br>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SANTOS, Rafael dos. **Formação continuada de professores em educação do campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da pedagogia histórico-crítica à experiência da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia – 2017 e 2018.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

SILVA, Cláudia Batista da. **Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





FORMACAMPO, PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZADA E EMANCIPATÓRIA: pilar para uma educação transformadora

Gilvan dos Santos Sousa³⁴
Paulo Roberto Nogueira Silva³⁵
Edjaldo Vieira dos Santos³⁶

Resumo: Este estudo busca compreender como o Programa de Formação de Professores de educadores do Campo -FORMACAMPO desenvolve atividades práticas pedagógicas seguindo um viés de educação emancipatória, dando o aporte para a formação de professores e gestores. A metodologia utilizada foi bibliográfica para subsidiar a construção da escrita do texto. Autores como Gil (2002); Severino (2007); Amaral (2007) e Souza *et al.* (2021) foram trazidos para discutir o conceito de pesquisa bibliográfica; Arroyo (2004), (2006), (2007) e Santos (2016) para discutir formação de professores. Elegemos como objetivos específicos: investigar como o FORMACAMPO vem subsidiando professores e gestores para atuar na Educação do Campo e identificar a presença da prática pedagógica contextualizada e emancipatória. Trata-se de uma pesquisa social, de abordagem qualitativa, que evidencia a essencial importância do FORMACAMPO. Os resultados positivos indicam que o programa contribui para o fortalecimento da identidade do educador do campo, incentivando práticas pedagógicas que valorizam os saberes locais e respeitam os modos de vida das populações do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Emancipatória. Formacampo. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Uma prática pedagógica contextualizada e emancipatória transcende os limites do ensino tradicional e se estabelece como um pilar fundamental para uma educação verdadeiramente transformadora, focada na realidade de vida dos estudantes, reconhecendo seus saberes prévios, suas experiências, seus contextos culturais e sociais como pontos de partida essenciais para a aprendizagem.

³⁴ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia PPGED/-UESB (2019). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB (2010). Professor formador do PARFOR pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Membro do GEPEMDECC/CNPq e da RedePECC. gil-uesb@hotmail.com.

³⁵ Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo PPGREC/UESB. Graduado em Pedagogia pela UESB. Professor do Centro Educacional Ministro Simões Filho. Membro do GEPREEG/CNPq. pnogueirasilva@yahoo.com.br.

³⁶ Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado e Doutorado Profissional-PPGE/UESC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB/UESC, coordenador territorial e formador do grupo de trabalho que trata do Projeto Político Pedagógico do Programa FORMACAMPO; Diretor de Formação Sindical, Assuntos Intersindicais, Jurídicos e Comunitário do SIMPI/Itabuna; Professor efetivo da Educação Básica nos municípios de Itabuna e São José da Vitória-Bahia. edjaldov@gmail.com.





Ao contextualizar o conhecimento, a escola deixa de ser uma ilha isolada e se torna um espaço de diálogo com o mundo, com a abordagem de temas que se conectam diretamente com as questões do dia a dia dos alunos do campo, focando no aprendizado mais significativo e relevante, dando o aporte para eles lidarem com os desafios e as oportunidades de sua própria realidade.

Mais do que apenas compreender o mundo, a prática pedagógica emancipatória busca transformá-lo, inspirada em pensadores como Paulo Freire e Miguel Arroyo, ela não se contenta em adaptar o indivíduo à sociedade existente. Pelo contrário, ela instrumentaliza o estudante para uma leitura crítica do mundo, desenvolvendo sua capacidade de questionar injustiças, identificar problemas sociais e políticos, e, principalmente, de agir para mudar essa realidade. É uma educação que forma cidadãos conscientes, engajados e protagonistas de suas próprias histórias e da construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, ao invés de meros receptores de informação, os alunos tornam-se sujeitos ativos do processo educativo. Sua participação é valorizada, suas vozes são ouvidas e seus projetos de vida são integrados ao currículo, fortalecendo sua autoestima e sua identidade, preparando-os para uma atuação plena na vida social, política e econômica, promovendo a autonomia e a capacidade de intervir positivamente no meio em que vivem. Em suma, a prática pedagógica contextualizada e emancipatória é a chave para uma educação que liberta, empodera e constrói futuros.

Para Arroyo (2004) “não há educação transformadora se ela não partir do chão que o estudante pisa, de sua história, de suas marcas e de seus ritmos”. Uma prática pedagógica, ao ser contextualizada, participativa e culturalmente significativa, fortalece as comunidades rurais e celebra suas identidades.

Para Arroyo (2006) a conexão entre o conhecimento escolar e as “questões do dia a dia dos alunos – sejam eles camponeses, moradores da periferia, indígenas ou jovens e adultos trabalhadores” reflete o conceito de vínculo com a realidade social e as lutas, tão caro a Arroyo. A busca por uma educação que “instrumentaliza o estudante para uma leitura crítica do mundo, desenvolvendo sua capacidade de questionar injustiças... e, principalmente, de agir para mudar essa realidade” culmina na essência da emancipação proposta por Arroyo.

O objetivo não é apenas que o aluno se adapte ao mundo, mas que ele seja capaz de transformá-lo, atuando como “protagonistas de suas próprias histórias e da construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária”, A concepção de uma educação “do campo” defende que o aprendizado deve ser moldado pela realidade local





recebendo o aporte da comunidade, focando no planejamento e na execução do ensino nas áreas rurais, considerando as particularidades sociais e humanas dessas populações.

Neste sentido, devemos pensar na formação continuada de professores como um processo que se beneficia diretamente na colaboração genuína dentro da escola. A participação de professores e da gestão no planejamento dá subsídios para uma melhor compreensão dos desafios e das necessidades específicas do ambiente escolar e as peculiaridades do contexto educacional em que atuam. Para Arroyo (2007, p. 98).

(...) um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade na conformação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo não terá condições de ser educador, educadora, docente, gestor. Nessa tensa dinâmica do campo, radica a urgência de políticas públicas específicas de educação e de formação de um corpo profissional. Em síntese: as políticas de formação terão de estar inseridas em uma nova responsabilidade pública do Estado para um projeto de campo e, especificamente, para a garantia do direito universal dos povos do campo à educação. Não terão sentido, ou cairão no vazio, programas isolados de formação, mantendo a ausência crônica de um projeto de campo e de políticas de educação.

Acreditamos que uma gestão escolar que promove a união e o envolvimento de todos os atores da comunidade, através de um planejamento eficiente, cria o terreno fértil para que a formação de professores seja mais relevante, prática e, conseqüentemente, capaz de impulsionar a qualidade do ensino de forma contínua e integrada. Para Souza e Silva (2025, p. 3) o programa FORMACAMPO oferta “aos educadores aprimoramento em áreas cruciais para o trabalho docente com as escolas do campo, explorando novas técnicas e metodologias”. Neste sentido, ressaltamos a importância do FORMACAMPO que vem ofertando formação continuada para professores que atuam nas escolas do campo.

METODOLOGIA

Para o estudo do programa FORMACAMPO, que é uma prática pedagógica contextualizada e emancipatória, recorreremos à **pesquisa bibliográfica**. Essa abordagem nos permite analisar criticamente obras já publicadas, servindo de base teórica para o trabalho.

Segundo **Gil (2002, p. 45)**, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador cobrir um leque de fenômenos muito mais amplo do que seria possível diretamente. Já **Severino (2007, p. 122)** ressalta que ela utiliza dados e categorias teóricas já trabalhados por outros autores. A pesquisa bibliográfica, essencial no meio acadêmico, aprimora e atualiza o conhecimento (Souza et al., 2021, p. 65). É uma etapa fundamental que influencia todo o trabalho científico, fornecendo-lhe o embasamento teórico necessário (Amaral, 2007, p. 1).





Portanto, a pesquisa bibliográfica é essencial para a escrita de trabalhos acadêmicos, garantindo a credibilidade das informações e dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos que a atuação do FORMACAMPO na Educação do Campo segue um viés de formação continuada para uma educação do campo transformadora e, sobretudo, emancipatória. Sabemos que organizar o ambiente escolar é um desafio, e um dos pontos cruciais é a integração da comunidade educacional. Neste sentido, destacamos a fundamental importância do gestor promover a união e o envolvimento de todos: professores, pais, alunos e funcionários, com o objetivo de alcançar uma melhor qualidade na educação.

Portanto, a organização escolar e a busca pela qualidade do ensino estão intrinsecamente ligadas à formação de professores. Santos e Sousa (2016) destacam “a importância da integração da comunidade educacional – incluindo professores, pais, alunos e funcionários – na tomada de decisões e na melhoria contínua”. Essa integração, promovida por uma gestão comprometida, valida o papel de cada membro e também cria um ambiente propício para que a formação docente seja mais eficaz e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a partir das problematizações discutidas neste estudo que o FORMACAMPO é um programa de relevância social e educacional que vem ao longo dos últimos anos dando o aporte para professores e gestores com a oferta de uma educação diferenciada e, sobretudo, contextualizada com as especificidades dos povos do campo. Destacamos que os alunos da Educação do Campo tornam-se sujeitos ativos do processo educativo, com sua participação valorizada, suas vozes ouvidas e seus projetos de vida integrados ao currículo.

Por fim, enfatizamos a participação ativa de professores e gestores no planejamento para uma melhor compreensão dos desafios e das necessidades específicas do ambiente escolar e, salientamos a relevância social e educadora do programa FORMACAMPO que vem ao longo dos anos subsidiando professores e gestores na construção de um currículo que atende as especificidades das escolas do campo, promovendo uma educação emancipatória para seus sujeitos.





REFERÊNCIAS

AMARAL, João Joaquim Freitas. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação básica e movimento social do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. Formar educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leônicio. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**, v.27, n.72, pp.157-176. maio/agosto 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

SANTOS, Arlete R. dos; SOUZA, Maria Antônia de. **Formação Docente e Educação do Campo**. Cadernos de Pesquisa UTP, [número ou volume não especificado], edição especial, 2016. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/cad_pesq_esp_2016/pdf_especial_2016/art_10.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021.

SOUSA, Gilvan dos Santos.; SILVA, Paulo Roberto Nogueira. Do saber à transformação: a formação continuada através do Formacampo na educação do campo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.11, n.8, p. 01-10, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



EIXO II

**POLÍTICA EDUCACIONAL,
GESTÃO ESCOLAR E CURRÍCULO
NOS DIVERSOS NÍVEIS E
MODALIDADES DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**





INTERFACES E RESISTÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: a implementação do PAR e da BNCC nas Escolas do Campo em Bom Jesus da Lapa (BA)

Tihara Rodrigues Pereira³⁷

Arlete Ramos Santos³⁸

Resumo: O presente estudo analisa como professores da Educação do Campo, no município de Bom Jesus da Lapa, situada no Território de Identidade Velho Chico se apropriam das orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as articulam com as políticas do Plano de Ações Articuladas (PAR). Com o intuito de pretender alcançar os objetivos específicos, fizemos o levantamento bibliográfico acerca do que diz a literatura sobre o foco da pesquisa com ênfase no campo. Na realização da pesquisa fomos a campo observar se professores do município de Bom Jesus da Lapa demonstram se apropriar das orientações curriculares da BNCC e como são realizadas as interlocuções com as Políticas da Educação do Campo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que se busca analisar quais as políticas municipais que constam na adesão no PAR e como estas implicam para a qualidade da prática pedagógica do professor da Escola do Campo. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto uma política neoliberal e resultado de uma relação inconsistente dela com as Escolas do Campo, permite pautar e refletir sobre sua influência no contexto que as pessoas residentes no campo. Os resultados indicam que, embora haja conhecimento parcial da BNCC, a educação deixa de ser uma política social, para assumir um posto de política econômica, em busca de formar profissionais produtivistas, não críticos, que deem lucro. Conclui-se que as diretrizes da BNCC tendem a desconsiderar a diversidade sociocultural e a autonomia curricular, impondo um modelo hegemônico de formação escolar.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação do Campo. Plano de Ações Articuladas. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O recorte aqui relatado é parte da pesquisa de mestrado e teve como objetivo geral “analisar as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a prática pedagógica das Escolas do Campo no Território Velho Chico”. Assim, busca-se entender o movimento que os professores e professoras das Escolas do Campo fazem para realizar sua prática pedagógica diária, considerando as prescrições da BNCC e as contradições presentes entre o real e o desejado em um movimento dialético, que considera a “coisa em si”. No entanto, a “coisa em si” não se

³⁷Graduando/professor do curso X, pela Universidade Y, campus Z. meuemail@paracontato.com

³⁸Pós-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/UESB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/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. arlerp@hotmail.com.





manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer um *détour* (Kosik, 1996, p. 13). Nesse sentido, buscamos aproximação com o Materialismo Histórico-dialético para identificar se há e quais contradições e os contornos de como essa política foi constituída no espaço e no tempo, a fim de entender as estruturas de dominação e alienação que historicamente estão atreladas à educação brasileira.

Ao se apresentar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica em todos os espaços, seja ele campo ou cidade, o currículo abarca “direitos de aprendizagem” iguais em todos os espaços, dessa forma, desconsidera as especificidades de cada um desses espaços, bem como a cultura local. Apesar de estas particularidades não serem pensadas pelos sujeitos envolvidos diretamente nos processos educativos.

Nessa perspectiva, o campo é um espaço considerado inferior e arcaico, o que justifica políticas educacionais pensadas *para* os sujeitos e não *com* os sujeitos. No modelo de sociedade capitalista que rege as relações sociais e os modos de produção na atualidade, parece ser de grande interesse que esses sujeitos continuem a ser vistos como inferiores, sua cultura seja desvalorizada e que não tenham escolas que os reconheçam.

Assim, são vários os porquês por detrás da invisibilidade e do preconceito que são propalados pela sociedade capitalista contra os moradores e moradoras do campo. Nesse sentido, é pertinente parafrasear Ball (2010), quando enfatiza que o Estado passa a se configurar como um mediador do capital a fim de preservar o sistema como um todo, assumindo um papel essencial, o qual permite a hegemonia da classe dominante. De tal modo, no cenário nacional atual, temos uma sociedade marcada por princípios com um conjunto de características que determinam a doutrina econômica neoliberal. Desta forma, a ação educativa no espaço escolar permite relações entre indivíduos com conhecimentos, valores e experiências singulares, porém, com atitudes em comum. Uma Escola do Campo que atenda as singularidades expressas em cada sujeito que vivencia esta realidade precisa ser construída com qualidade e por todos e todas implicados/as no contexto em questão.

Afinal, esses/as devem ter acesso a uma educação que considere suas histórias, culturas e projetos de forma que a Escola do Campo possibilite uma formação para fazer escolhas, ter opção de atuar no campo e em outros espaços sociais. É pertinente referendar Arroyo (2004) quando nos propõe que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que se vincular às matrizes culturais que o movimento social recria.

Esta pesquisa traz uma grande relevância social, pois, discute as políticas educacionais e o estigma do jogo de interesses pensado de forma coletiva, visando a um bem individual. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto uma política neoliberal e

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





resultado de uma relação inconsistente dela com as escolas do campo, permite pautar e refletir sobre sua influência no contexto que as pessoas residentes no campo vivenciam diariamente.

Um importante fator que devemos considerar está na possibilidade de cada educador compreender que todos os fatos educacionais não estão desconexos do contexto social. Frigotto (2010) nos alerta que é necessário, na educação, entendermos como se produz e qual a concepção de realidade social. Entender a educação como parte da conjuntura das políticas públicas permeadas pelas interferências capitalistas, pelas influências do Estado que impactam o contexto educacional. Tais aspectos me direcionaram ao questionamento sobre “como as políticas instituídas pelo PAR em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implicam na prática pedagógica das Escolas do Campo no Território Velho Chico?”

Assim, os diversos interesses que permeiam os espaços da atuação dos profissionais da educação vão se configurando em razão de elementos contraditórios que constituem o desenvolvimento educacional.

METODOLOGIA

Discutir a prática do professor da Escola do Campo à luz das prescrições da BNCC, documento pensado por um seletor grupo de pessoas com interesses hegemônicos, nos remete aos estudos marxistas e ao método Materialismo Histórico-Dialético que auxilia na busca por uma compreensão da medição, bem como das contradições presentes nas relações histórico-sociais.

Realizar uma pesquisa requer descobrir respostas para os problemas, mediante uma investigação pautada em procedimentos científicos. A abordagem metodológica deve manter um elo com os objetivos a serem alcançados no decorrer do processo (GIL, 2008). Quanto à natureza deste estudo, trata-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que se busca analisar quais as políticas municipais que constam na adesão no PAR e como estas implicam para a qualidade da prática pedagógica do professor da Escola do Campo. A pesquisa aqui descrita foi realizada no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia também conhecido como capital baiana da fé, no Território de Identidade Velho Chico. O referido município é considerado um exemplo de “concentração fundiária”, como destaca a pesquisa *Entre querer e poder* que trata do lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em um contexto de modernização agrícola, realizada pela Professora Doutora Edna Moreira (2021, p. 37).

Com relação à escolha das escolas diretamente ligadas à pesquisa, buscamos aquelas situadas no campo, considerando as escolas de grande porte, com o maior número de alunos

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





matriculados; escolas com um maior número de programas do PAR sendo implementados. Após um levantamento dos dados ora delimitamos, este estudo selecionou 02 (duas) escolas. Cada pessoa envolvida neste estudo exerceu um papel fundamental para sua concretização. Trazemos aqui os seguintes envolvidos: a Técnica do PAR e as coordenadoras de rede de Educação do Campo, enquanto figuras ligadas ao poder público local, os professores/professoras, bem como os coordenadores/coordenadoras pedagógicas das Escolas do Campo, enquanto pessoas que vivenciam cotidianamente o chão da sala de aula nas comunidades do campo.

A priori, a coleta de dados foi realizada com pessoas que atuam nas secretarias municipais de educação por meio de uma entrevista semiestruturada, *a posteriori*, foram encaminhados os questionários para os professores e coordenadores das Escolas do Campo. Diante do exposto tivemos um total de 06 pessoas envolvidas na pesquisa, o que possibilitou diversos olhares sobre o tema em estudo desde a visão dos que estão no espaço da Secretaria Municipal de Educação que recebem e direcionam as políticas emergidas do Estado, até os professores que atuam diretamente com aplicabilidade destas em correlação com contexto da sala de aula. Sabemos que a ética na pesquisa científica é um procedimento metodológico indispensável para o trabalho, independente da abordagem do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estamos em tempos de disputas, a classe dominante caminha cada vez mais com o intuito de padronização, obedecendo a uma esfera global com o intuito de ajustar a educação de modo que cumpra o seu papel de atender a demanda do capital. Os professores e coordenadores ainda olham a BNCC como algo favorável ao trabalho com as especificidades das Escolas do campo. As reformas educacionais no campo do currículo se aprofundaram, sobretudo, após o golpe, tanto nos governos Temer como Bolsonaro. Devemos observar atentamente que a BNCC e a BNC formação de professores, considerando a presença mais forte da avaliação, vem em um processo de continuidade que tem início no governo Dilma, no entanto, há outras forças que disputam o campo das reformas mais fortemente consolidadas no governo de Bolsonaro, com presença forte dos setores do capital nas políticas voltadas para educação.

No governo Bolsonaro, percebemos o afastamento das instituições públicas, movimentos sociais, sindicatos e universidades do processo de debate sobre a BNCC devido às reformas, como é o caso da Emenda Constitucional 95/2016 que retirou a concretização de

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





várias metas do Plano Nacional de Educação permitindo que a parte conservadora da sociedade atue na criminalização dos movimentos sociais populares, assim como a ascensão das instituições privadas, cada vez mais próximas e determinantes. Esse é o caso do Todos Pela Educação/Todos Pela Base que passaram a dar um rumo à educação no Brasil e orientar as políticas públicas.

No que diz respeito à Educação do Campo, o Referencial traz alguns tópicos: Marcos normativos da Educação do Campo e, em seguida, sua trajetória histórica enfatizando as lutas por uma educação de qualidade em nível nacional. O primeiro processo de transformação da rede municipal de educação, pela *práxis*, deve se dar na humanização dos processos pedagógicos das escolas, reorganizando o Projeto Político Pedagógico, as concepções de avaliação, regimento interno, plano de gestão escolar, plano de formação da coordenação pedagógica, conselho de classe participativo, entre outras ações vinculadas ao caráter pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender o Plano de Ações Articuladas e os programas encaminhados para as escolas municipais percebemos a relevância da *práxis* do professor diante destas políticas maquiadas pelos interesses do capital. Vale ressaltar que o PAR sobrevive de emendas parlamentares tornando o município um refém dos deputados e das alianças políticas.

A BNCC se fortalece na formação de professores como pode ser percebido em sua introdução com a finalidade de investir em BNC formação de professores para que a BNCC se concretize enquanto currículo, todavia, a BNC coloca as licenciaturas como formação tecnicista em que o professor é direcionado estritamente a aprender a ensinar a BNCC nas escolas da educação básica o que foge à lógica da *práxis* docente pautada em refletir o cotidiano dos alunos como suporte para o seu trabalho docente.

Essa relação cria uma arriscada transferência entre teoria e prática, centrando o processo formativo do professor na prática do aprender a fazer, ou aprender a ser professor, havendo uma intencionalidade de que ser professor seja uma questão de aptidão tornando a *práxis* docente uma prática que se define apenas pelas estratégias, pelo imediatismo, ou mesmo para repassar conhecimento informações e não com o intuito de formar um sujeito emancipado.

Toda análise exige um olhar sensível às nuances que permeiam uma pesquisa. Assim, analisar a BNCC em face das implicações advindas de políticas neoliberais, não é tão simples. Partimos do pressuposto de que há sujeitos que não dispõem de informações suficientes para

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





compreender a real intenção dos grupos que organizaram a última versão da BNCC, qual seja, transformar a educação em mercado. A educação deixa de ser uma política social, para assumir um posto de política econômica, em busca de formar profissionais produtivistas, não críticos, que deem lucro.

Desse modo, percebemos a relevância da participação dos/as professores/as na elaboração dos referenciais curriculares por meio dos grupos de estudos, com o intuito de desfavorecer a lógica do capital. Ficou compreendido que o referencial curricular de Bom Jesus da Lapa, em uma ação coletiva, optou pela concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo o seu organizador curricular consonante aos fundamentos da perspectiva crítica. Isso quebra parte dos ideais neoliberais, que induzem os/as profissionais da educação apenas a desenvolver, a não opinar nas decisões, nem na elaboração de documentos que respeitem às suas singularidades.

Com o intuito de pretender alcançar os objetivos específicos fizemos o levantamento bibliográfico acerca do que diz a literatura sobre o foco da pesquisa com ênfase no campo. Na realização da pesquisa fomos a campo observar se professores do município de Bom Jesus da Lapa demonstram se apropriar das orientações curriculares da BNCC e como são realizadas as interlocuções com as Políticas da Educação do Campo. Não tão distante da observação, buscamos por meio dos questionários averiguar se o currículo das Escolas do Campo faz interlocuções com a BNCC, considerando a prática pedagógica do professor da Escola do Campo e suas especificidades. Por conseguinte, compreendemos que a BNCC pensa em um currículo homogêneo desconsiderando as especificidades presentes no contexto do campo e entrando em contradição com o que buscamos por meio da *práxis*, entendemos a influência da mídia a qual apresentou a BNCC como um projeto de ensino pautado em uma qualidade maquiada aos olhos dos docentes.

Diante das reflexões realizadas, ficou evidente que a BNCC não pensou nos/as estudantes do campo, pois o documento apresenta propostas que não consideram a realidade de quem vive no/do campo. No entanto, o município de Bom Jesus da Lapa, ao (re)elaborar o seu currículo de maneira democrática e acreditando nas contribuições dos sujeitos que atuam em escolas do/no campo reviu tudo o que versava acerca da referida modalidade de educação, a fim de que as orientações curriculares fizessem sentido, para gestores e demais profissionais do campo. Diante dos entraves que se fizeram presente na pesquisa — pandemia da covid-19, tempo hábil para investigação, dentre outros — pode-se dizer que atingimos o nosso objetivo maior, embora acreditemos que sempre haverá novas reflexões a serem feitas nessa mesma linha de pensamento.





REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel *et al.* **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Escola do Campo e a pesquisa do campo: metas. *In:* MOLINA, Mônica Castangna. **Educação do Campo e pesquisas questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma Educação do Campo.** 2. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p. 149-158.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In:* PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013, p. 33-47.

BRASIL. **Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre o estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007.





APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.352/2008 E DA LEI Nº 12.695/2012 NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA BAHIA

Rebeca Bispo Oliveira³⁹
Tatyanne Gomes Marques⁴⁰

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a aplicação da Lei nº 11.352/2008 e da Lei nº 12.695/2012 nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) da Bahia. Através da análise dessas legislações, que se encontram como políticas de financiamento, constatamos que as verbas públicas oriundas delas têm sustentado a maioria das ações das EFAs, desde as despesas com profissionais até ações de manutenção das escolas. No que tange aos aspectos metodológicos realizamos aproximações com o Materialismo Histórico Dialético (MHD), utilizamos de procedimentos de análise de documentos e pesquisa bibliográfica. A análise permitiu identificar as contradições existentes nestas políticas educacionais no atendimento às EFAs e a Pedagogia da Alternância, bem como os desafios que cercam as associações locais das escolas para gestão e prestação de contas de recursos públicos.

Palavras-chave: Escolas Famílias Agrícolas. Políticas educacionais. Financiamento público. Lei nº 11.352/2008. Lei nº 12.695/2012.

INTRODUÇÃO

Após mais de 40 anos de práticas no Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) conquistam, via mobilizações sociais, apoio financeiro de política de fundos com a Lei nº 12.695/2012. Esta legislação altera a Lei nº 11.494/2007, possibilitando que recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) contemple as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo, através da computação da matrícula de estudantes no censo escolar.

Essas legislações provocam mudanças no quadro financeiro das EFAs na Bahia, e fortalecem a aplicação da Lei nº 11.352/2008, efetivada pelo Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às EFAs e às Escolas Familiares Rurais (EFRs). Contudo, é advinda de alguns desafios e burocracias que interferem na gestão das escolas.

Assim, frente a esses fatores, este trabalho tem como objetivo analisar a aplicação das Leis nº 11.352/2008 e nº 12.695/2012 nas EFAs da Bahia. Ressalta-se que estudo integra a pesquisa de Mestrado em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulada: Políticas públicas de

³⁹Mestranda em Educação pelo Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED-UESB), Campus Vitória da Conquista. bispo2616@gmail.com.

⁴⁰Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Educação – DEDC XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). tmarques@uneb.br.





financiamento para as Escolas Famílias Agrícolas no estado da Bahia: entre entraves e possibilidades.

METODOLOGIA

Os processos metodológicos utilizados nesta pesquisa partem de aproximações com método Materialismo Histórico Dialético (MHD), o que permite interpretar os fenômenos históricos e sociais em torno das políticas públicas educacionais, assimilando as contradições existentes em torno do fenômeno estudado. É como nos explica Netto (2011), que MHD revela a essência do objeto através da captura da sua estrutura e dinâmica. Foram utilizados dois procedimentos: a análise de documentos e pesquisa bibliográfica, atrelando-os conseguimos explorar produções científicas e legislações educacionais a respeito da temática em foco, e dar veracidade e contextualizar as declarações apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Associação local é um dos pilares que compõem uma Escola Família Agrícola (EFA). É a representação jurídica de cada escola, desempenha um papel vital na administração dos recursos, desde a captação até a articulação de projetos e parcerias. Puig-Calvó e Gimonet (2013) definem que a associação é composta por famílias e parceiros(as) responsáveis por gerir todo processo da instituição escolar.

A nível nacional, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e, na Bahia, a nível regional, a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) são as que se encontram na luta por políticas públicas que atendam às especificidades das escolas que trabalham mediante a Pedagogia da Alternância, articulando a educação entre a comunidade e escola.

Uma de suas conquistas foi o reconhecimento oficial da Pedagogia da Alternância no Brasil via o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, o que abriu caminhos para novas políticas educacionais, como as de financiamento. Isto porque rompe com um cenário de décadas de invisibilidade no país.

Na Bahia, a Lei nº 11.352/2008 instituiu apoio técnico-financeiro estadual às EFAs. Por meio desse marco legal, o governo do estado firma convênio ou termo de cooperação técnica com as EFAs, repassando recursos para custeio de despesas administrativas, manutenção da

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





infraestrutura e atividades pedagógicas. Entretanto, atrasos iniciais e o risco de descontinuidade por ser uma política de governo geraram insegurança financeira para as escolas. O que põe em perigo o funcionamento e finalidade das mediações pedagógicas nos tempos e espaços da Pedagogia da Alternância e a existência dessas instituições.

Saviani (2008) enfatiza a descontinuidade nas políticas educacionais como um problema estrutural do Brasil. Ele trata a descontinuidade dessas políticas como um empecilho ao adequado encaminhamento das questões educacionais e observa uma tendência de cada governante que chega ao poder de imprimir sua marca.

Assim, o Fundeb proporcionou maior segurança financeira, garantindo desde o pagamento de profissionais da educação até aquisição de materiais didáticos. No entanto, a burocracia impõe desafios, exigindo prestação de contas rigorosas que pode provocar o atraso da verba, aplicações apenas em ações Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)⁴¹ e, após divisões orçamentárias, impede a realocação flexível dos recursos para situações que surgem no cotidiano das escolas fora do plano de trabalho.

Apesar do Fundeb ser um repasse que assegura quase 90% das despesas, as EFAs ainda enfrentam dificuldades para financiar a construção de instalações e custos administrativos não cobertos pelo Fundo, o que prejudica a entrada de novos(as) estudantes e quadro de profissionais. Situação que requer das associações locais outras fontes monetárias, como: doações, vendas das produções dos setores agropecuários das escolas e contribuições das famílias e parceiros(as).

Azevedo (2003) destaca que tanto a efetivação ou não de uma política é uma política pública e ambas não representam uma neutralidade, conseqüentemente, podem alavancar ou rebaixar determinado problema social. Fatores que influenciam drasticamente as EFAs, provocando instabilidade na autonomia e na gestão da qualidade dos serviços ofertados por elas. Por isso, reafirmamos o que Leher (2017) declara, isto é, que a educação deve ser regida por educadores(as) e pelo poder popular, sem interferência que comprometa sua autonomia. O Estado deve estar na posição de garantir a educação a todos(as), e não ser o educador, pois está cravado de particularidades da burguesia.

⁴¹ I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender às ações listadas nesta coluna; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (Brasil, 2021, p. 20).





Na relação entre Estado e EFAs, é no bojo da luta coletiva que as EFAs não se deviam dos seus princípios. Buscam pelos direitos regulamentados em leis e, mesmo diante das dificuldades, criam estratégias para não perder as políticas públicas acessadas e cumprir com as normativas de cada lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da aplicação das Leis nº 11.352/2008 e nº 12.695/2012 evidenciou as contradições oriundas da relação EFAs-Estado-Políticas públicas, entre benefícios e interferências na gestão das EFAs. E como a continuidade da luta coletiva é essencial para ampliar recursos e conservar a autonomia dessas escolas frente às políticas educacionais vigentes e seguir na construção de um projeto educativo emancipatório e comunitário.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sergio de. Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves *et al.* (Orgs.). **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. Disponível em: <https://profwalfredoferreira.files.wordpress.com/2014/02/azevedo-sergio-discutindo-modelos-e-alguns-problemas-de-implantac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BAHIA. Legislação Estadual da Bahia. **Lei ordinária nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008**. Institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs do estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos, e dá outras providências. Bahia: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2008. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n11352-2008-bahia-institui-o-programa-estadual-de-apoio-tecnico-financeiro-as-escolasfamilia-agricola-efas-e-escolas-familiares-rurais-efrs-do-estado-da-bahia-atraves-deentidades-sem-fins-lucrativos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei12695-25-julho-2012-773907-publicacaooriginal-137196-pl.html>. Acesso em: 05 jul. 2025.





BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Novo Fundeb**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB no 1, de 02 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: CNE/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

LEHER, Roberto. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. *In*: CALDART, Roseli S. BÔAS, Rafael L. Villas (Org.). **Pedagogia socialista: legados da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PUIG-CALVÓ, Pedro; GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry De (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizóna-GO: UNEFAB, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais brasileiras: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 05 jul. 2025.





O IMPACTO DO TRANSPORTE ESCOLAR NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL D. PEDRO I: estudo preliminar

Luana Reverti de Araújo Silva⁴²

Resumo: O transporte escolar constitui uma política fundamental para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, sobretudo em regiões rurais e periféricas. Este estudo, ainda em andamento, busca compreender de que maneira a qualidade e a disponibilidade do transporte escolar influenciam o desempenho acadêmico. Partindo de uma abordagem mista, são analisadas percepções de estudantes, professores e gestores escolares sobre os desafios do deslocamento até a escola. Resultados preliminares indicam que condições inadequadas de transporte estão associadas a faltas, atrasos e cansaço, fatores que repercutem no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa contribui tanto para o debate acadêmico quanto para a formulação de políticas públicas dialogando com programas como o PNATE e o Caminho da Escola, voltados à promoção da equidade educacional no campo.

Palavras-chave: Desempenho Acadêmico. Desigualdade Educacional. Educação Básica. Políticas Públicas. Transporte Escolar.

INTRODUÇÃO

O direito à educação, assegurado pela Constituição de 1988, depende não apenas da oferta de vagas, mas também de condições que viabilizem o acesso diário às escolas. Em regiões rurais e periféricas, a distância entre a residência e a instituição escolar configura-se como barreira concreta.

A educação do campo, segundo Caldart (2009), deve ser entendida como uma proposta de escola pública comprometida com a realidade e as necessidades dos sujeitos camponeses. Arroyo (2010) e Molina (2015) também destacam que a efetivação desse direito exige políticas que articulem infraestrutura, pedagogia e inclusão social. Nesse sentido, investigar o transporte escolar significa refletir sobre um aspecto essencial da política educacional, frequentemente reduzido a um problema logístico, mas que, na prática, define a permanência e a aprendizagem de milhares de estudantes.

METODOLOGIA

⁴²Pós-graduando em Educação do Campo - UESB. revertiluana4@gmail.com.br.





A pesquisa adota uma abordagem mista, reconhecendo que a realidade educacional é atravessada por dimensões objetivas e subjetivas. O campo empírico concentra-se no Colégio Estadual do Campo de Tempo Integral D. Pedro I, localizado em Sebastião Laranjeiras-BA, município caracterizado por longas distâncias e carência de infraestrutura.

Foram aplicados questionários a 40 estudantes residentes em diferentes localidades. Também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e familiares, além da análise documental de registros escolares de frequência e notas. Os dados quantitativos serão tratados por meio de estatística descritiva, enquanto as entrevistas serão submetidas à análise de conteúdo. O número final de participantes dependerá da disponibilidade dos sujeitos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados até o momento revelam percepções recorrentes sobre os impactos do transporte escolar. Entre os estudantes, o cansaço físico é um fator central, associado a veículos desconfortáveis, longos trajetos e superlotação.

Um aluno destacou: *“Meio de transporte em péssimo estado de conservação, é velho. Isso interfere no meu aprendizado”*.

Outro relatou: *“O maior problema é o desconforto e a falta de banco para todos os alunos, interferindo até mesmo em nosso aprendizado”* (Estudante, 3º ano, C. E. C. T. I. D. Pedro I, 2025).

Além disso, 18 estudantes relataram gastar entre 1h30 e 2h para chegar à escola. Quanto à higiene do transporte, 15 estudantes afirmaram que o veículo está limpo “às vezes”, 5 indicaram “sempre” e 20 responderam “raramente”. Sobre o estado de conservação do transporte escolar, 23 alunos consideraram que o veículo não está em bom estado, enquanto 17 avaliaram que sim. Além disso, 30 estudantes informaram que o transporte não acomoda todos os alunos, enquanto 10 responderam que sim, evidenciando problemas de superlotação.

Também foi levantada a questão das condições das estradas utilizadas pelo transporte escolar: 23 estudantes consideraram a estrada precária, 8 avaliaram como razoável e 9 como bem pavimentada, demonstrando que a infraestrutura viária é outro fator que influencia o deslocamento e o cansaço dos alunos.



Tabela 1 – Percepções dos estudantes sobre o transporte escolar

Indicador	Frequência/Respostas dos Estudantes	Observações
Tempo de deslocamento até a escola	18 alunos: 1h30min a 2h	Trajetos longos, potencial causa de cansaço
Higiene do transporte	Sempre: 5 Às vezes: 15 Raramente: 20	Veículos frequentemente sujos, impactando conforto
Estado de conservação do transporte	Bom: 17 Ruim: 23	Veículos antigos e desgastados
Capacidade do transporte	Acomoda todos: 10 Não acomoda: 30	Superlotação, contribui para desconforto e cansaço
Condição das estradas utilizadas	Bem pavimentada: 9 Razoável: 8 Precária: 23	Estradas precárias aumentam tempo de viagem e desgaste físico

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Esses resultados parciais apontam que as condições de transporte repercutem negativamente no desempenho escolar, reforçando desigualdades e afetando a permanência dos estudantes.

Ressalta-se que a pesquisa ainda está em andamento, e que novos dados poderão complementar e aprofundar essas percepções iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que preliminares, os dados indicam que a qualidade do transporte escolar exerce papel central no acesso e na permanência dos estudantes na educação básica. Percebe-se que fatores como desconforto, longos trajetos e veículos em condições inadequadas interferem diretamente no bem-estar físico e emocional dos alunos, impactando sua motivação e desempenho acadêmico.

Esses achados reforçam a necessidade de compreender o transporte escolar não apenas como logística, mas como componente fundamental do direito à educação. Como observa Arroyo (2010, p. 80), “garantir o direito à educação é, antes de tudo, garantir as condições de vida dos sujeitos do campo”.





Espera-se que a continuação da pesquisa contribua tanto para o avanço da literatura, ao analisar de forma crítica os impactos do transporte no desempenho acadêmico, quanto para a formulação de políticas públicas mais eficazes e territorialmente sensíveis, capazes de transformar o transporte escolar em instrumento de justiça social, promovendo equidade educacional e melhorias concretas no aprendizado de estudantes em áreas rurais.

REFERÊNCIAS

ANSELMO-FILHO, Samuel; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; PAULA, Marinez dos Santos de. A trajetória da política pública de transporte escolar rural no modo aquaviário. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 31, p. 413-426, jan./dez. 2020. Disponível em:

[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8350/9/Disserta%
ilho_PPGECH.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8350/9/Disserta%c3%a7%c3%a3o_SamuelAnselmoFilho_PPGECH.pdf). Acesso em: 28 ago. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação do campo e políticas públicas: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte escolar – PNATE**. Instituído pela LEI Nº 10.880, DE 9 DE JUNHO DE 2004. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em:
[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8350/9/Disserta%
ilho_PPGECH.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8350/9/Disserta%c3%a7%c3%a3o_SamuelAnselmoFilho_PPGECH.pdf). Acesso em: 29 ago. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: uma proposta de escola pública para o campo**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas públicas e educação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2015.

PINHEIRO, Theo Goulart Bravo Santos. **Diagnóstico do Transporte Escolar Rural Público no Município de Cachoeiro de Itapemirim (ES)**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013. Disponível em:
<https://repositorio.ufes.br/items/0fbc737e-bb35-44f9-8714-587837837d7d> Acesso em 28 ago. 2025.





A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS CONTRADIÇÕES

Claudia Batista da Silva⁴³
Andreia Dias da Silva⁴⁴
Fabiana Ferreira dos Santos⁴⁵
Arlete Ramos dos Santos⁴⁶

Resumo: Este artigo analisa criticamente a BNCC no contexto da educação brasileira, abordando sua evolução histórica, contradições e relação com a luta de classes. A concepção inicial, participativa no governo Dilma, é contrastada com a versão pós-impeachment, focada em competências técnicas e agenda conservadora. Também discute a inclusão da computação na BNCC e os desafios para sua implementação nas escolas públicas. A metodologia é bibliográfica, fundamentada em autores como Mészáros e na legislação educacional. Conclui-se que a BNCC despolitiza e fragmenta o saber, afastando-se da formação integral.

Palavras-chave: BNCC. Contradições. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento central das práticas pedagógicas no Brasil, define aprendizagens essenciais para a educação básica. No entanto, sua compreensão exige análise de seu complexo histórico e político, marcado por disputas e contradições relacionadas à luta de classes e interesses do capital. Desde 2013, a BNCC vem sendo formulada por grupos empresariais, como o Movimento Pela Base, liderado pela Fundação Lemann, em articulação com instituições públicas e privadas. Este artigo propõe analisar a BNCC no contexto da educação brasileira, destacando seu distanciamento de uma educação emancipadora. A pesquisa é qualitativa, com abordagem bibliográfica e análise documental.

⁴³ Doutoranda e Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos sociais e Educação do Campo e Cidade-Gepemdecc e DIFORT. claudiabatista0210@gmail.com.

⁴⁴ Mestra em Letras pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Graduada em Letras pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). lunaclara27@hotmail.com.

⁴⁵ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), graduada em Humanidades, em História do Brasil, em Ensino de História e Geografia e em Currículos. fabiana.ffs72@gmail.com.

⁴⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade e a Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais. arlerp@hotmail.com.





METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica. A metodologia baseia-se na análise de obras acadêmicas, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da temática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Andrade (1993), a pesquisa bibliográfica permite a compreensão aprofundada do objeto de estudo a partir de fontes já publicadas. A análise documental, conforme Ludke e André (1986), também é utilizada como técnica complementar, contribuindo para a interpretação crítica dos dados e a construção de uma reflexão teórica consistente.

AS CONTRADIÇÕES DA BNCC

Após o impeachment, a BNCC revela contradições que evidenciam seu papel na luta de classes, servindo aos interesses da ideologia dominante. Voltada ao pragmatismo, ela reforça a educação bancária criticada por Freire (2000), centrada na simples transferência de conteúdo e na adaptação ao mundo, em vez de promover uma formação crítica.

Apesar disso, a escola permanece como um dos principais espaços onde os sujeitos da classe trabalhadora têm a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A assimilação desses saberes científicos ocorre por meio do currículo. Dessa forma, torna-se evidente a contradição existente entre o discurso de formação integral e transformadora, proposto pela BNCC. Além disso, a BNCC articula à pedagogia das competências, sustentada por fundamentos contraditórios, cujo objetivo principal é atender aos interesses do capital. Nessa perspectiva, Mészáros (2002, p. 795) é categórico ao afirmar que “a última coisa que o capital poderia desejar seria superação permanente de todas as crises”. Torna-se necessário analisar criticamente as tensões entre o discurso oficial da BNCC e suas práticas efetivas, que acabam por reforçar estruturas excludentes e conservadoras. O Quadro 1 sintetiza algumas dessas contradições.

Quadro 1 – Contradições entre os discursos da BNCC e sua prática

Propagação da BNCC	Contradição	Reflexão
Discurso de Formação Integral	Prática de Esvaziamento Crítico	Apesar do discurso de "formação integral", a BNCC, na prática, esvazia o pensamento crítico ao priorizar habilidades técnicas e excluir temas sensíveis, afastando-se de uma educação voltada à compreensão e transformação da realidade.





Discurso de "Equidade"	Prática de "Padronização Excludente"	Embora a BNCC se proponha a promover equidade, sua padronização desconsidera as diversidades regionais e sociais, o que, sem suporte adequado, aprofunda desigualdades e prejudica especialmente os estudantes das classes menos favorecidas.
Discurso de "Autonomia"	Prática de "Controle e Precarização"	O discurso de autonomia escolar contrasta com o controle curricular rígido da BNCC, cuja implementação precariza o trabalho docente e reduz a diversidade curricular, tornando a autonomia apenas simbólica.

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2025.

A BNCC, sob aparência de neutralidade, atua como instrumento de consolidação da hegemonia da classe dominante. Em vez de promover cidadania e emancipação, prioriza uma formação alinhada aos interesses do mercado, focada em habilidades voltadas à produção e ao consumo, reforçando a lógica do sistema capitalista.

Como ressalta Souza (2017), a elite do atraso brasileira tem, historicamente, se empenhado em perpetuar seus privilégios por meio de mecanismos que ocultam as desigualdades estruturais. A BNCC, ao despolitizar a educação e adotar uma perspectiva instrumental, pode ser compreendida como mais um desses mecanismos, contribuindo, assim, para a manutenção da ordem social vigente. Tal perspectiva entra em evidente contradição com o discurso oficial da BNCC, que se propõe a promover a equidade. Esse discurso, no entanto, revela-se inconsistente ao inviabilizar debates fundamentais sobre a Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os direitos da população LGBTQIA+. Não se pode falar em educação voltada à diversidade quando se adota uma lógica de homogeneização curricular, centrado exclusivamente nas habilidades essenciais de Língua Portuguesa e Matemática.

UM PROJETO CONTRA OS INTERESSES DA POPULAÇÃO MENOS FAVORECIDA. DO QUE SENTIMOS FALTA?

Na década de 1980, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, já sinalizava a necessidade de uma base curricular comum para o ensino fundamental, estabelecendo que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Em sua diretriz, a Constituição Federal reconhece a diversidade sociocultural do país como um fator a ser considerado na estruturação dos currículos escolares, reforçando a





ideia de educação inclusiva e contextualizada. Essa perspectiva é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especialmente em seu Art. 26, o qual determina que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A indicação de uma base nacional comum curricular define a construção de um conjunto de decisões que permitem materializar a aprendizagem dos estudantes. Essas disposições precisam ser dialogadas com as universidades, os movimentos sociais, os professores e toda a comunidade escolar, com ênfase na escuta atenta aos estudantes, visando à construção de uma base teórico-metodológica sólida e ao debate comprometido com a manutenção da diversidade, construído com participação cidadã. Até aqui, as ideias apresentadas estão de acordo com o projeto de educação que desejamos para a sociedade em sua totalidade.

Contudo, é justamente o que sentimos faltar. Alinhada à lógica da sociedade do capital, temos uma Base Nacional Comum Curricular aprovada em sua terceira versão sem debate público amplo, sem escuta atenta, desconsiderando a pesquisa e o conhecimento crítico acadêmico construído ao longo da história da humanidade. Saberes constituídos no confronto com a sociedade capitalista sobre seus privilégios, interrogando a branquitude, e incorporando a luta por uma educação antirracista e específica para os povos tradicionais. Tudo isso em prol da construção de uma educação que ofereça meios para compreender as causas estruturais da pobreza, do racismo e do machismo; que desvele as relações de poder e dominação da sociedade capitalista; e que valorize a história, a cultura e as lutas de classes. Como afirma Mészáros (2005), “a tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”.

Nesse viés, a BNCC, em sua configuração atual, atua na contramão desses objetivos fundamentais. Ao promover o silenciamento de discussões relevantes, a padronização e um foco preponderante na educação voltada ao mercado, ela, lamentavelmente, despolitiza os estudantes da Educação Básica, invisibiliza os movimentos sociais e fragmenta a luta de classes, certamente não é o que sentimos falta.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC, inicialmente vista como um avanço, revela-se, após o impeachment, um instrumento alinhado à classe dominante, com foco em competências técnicas e demandas do mercado. Suas contradições — entre discurso e prática — evidenciam o esvaziamento da formação crítica e cidadã. Ao despolitizar a pobreza e invisibilizar minorias, reforça desigualdades e limita a transformação social. Defende-se, assim, a urgência de uma educação libertadora e crítica, voltada aos interesses das classes populares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil (1988)**. Brasília: Senado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Consultado em 12 de agosto de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.





IMPEDIMENTOS E AVANÇOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Jasmym Alves França⁴⁷

Henrique Bispo Reis⁴⁸

Vilmone Souza Ferreira Dos Santos⁴⁹

Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu⁵⁰

Resumo: Este trabalho analisa os impactos das políticas macroeconômicas neoliberais na educação brasileira, evidenciando como a reestruturação do capital influenciou as políticas públicas educacionais e aprofundou desigualdades. Discute a emergência da Gestão Democrática do ensino público, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como um mecanismo para promover a participação da comunidade escolar e local na tomada de decisões e na elaboração do projeto pedagógico. Aborda a importância dos conselhos escolares como instâncias de controle social e fortalecimento da autonomia das instituições de ensino. O objetivo principal é compreender em que medida a democratização educacional tem sido concretizada diante dos desafios impostos por um contexto político e econômico que historicamente moldou as políticas públicas. A metodologia utilizada baseia-se na análise crítica dos aspectos históricos do objeto e suas determinações, conforme o método de Marx e Engels. Os resultados apontam para os avanços normativos da Gestão Democrática, ao mesmo tempo em que problematizam as lacunas em sua efetivação. Conclui-se que, apesar dos marcos legais, a plena efetivação da democratização educacional ainda enfrenta obstáculos que exigem a participação ativa da sociedade civil.

Palavras-chave: Educação. Gestão Democrática. Neoliberalismo. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O cenário político e econômico brasileiro tem sido marcado por um progressivo desmonte da democracia, dos direitos sociais e da soberania nacional, impulsionado por políticas macroeconômicas neoliberais justificadas em nome do crescimento econômico. Essas diretrizes moldaram profundamente as políticas públicas do país, alinhando-as a um ideário capitalista na estruturação do Estado e, consequentemente, na implementação das políticas educacionais. A reestruturação do capital, impulsionada pelo ideário neoliberal, gerou consequências profundas que se manifestam no enfraquecimento da democracia, na redução de direitos sociais e na perda de soberania nacional. Ao enfatizar a eficiência do livre mercado,

⁴⁷ Jasmym Alves França, Doutoranda pela Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista. jasmymfranca7@gmail.com

⁴⁸ Henrique Bispo Reis, Mestrando pela Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista. rickbaiano@gmail.com.

⁴⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) Professora pela Prefeitura Municipal de Itapetinga-BA, Itapetinga. souzavilmoni@hotmail.com

⁵⁰ Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu, Mestranda pela Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista. cangussubsp@gmail.com.





essa lógica acentuou as desigualdades sociais e marginalizou grupos vulneráveis, culminando em um modelo que prioriza o lucro em detrimento do bem-estar coletivo. No setor educacional, essa dinâmica se traduziu na priorização da eficiência e da produtividade em detrimento da qualidade do ensino, dificultando o acesso universal a uma educação verdadeiramente transformadora.

Nesse contexto, a democratização da educação emerge como um ato fundamental de defesa da vida e um contraponto direto à lógica de privatização e mercantilização que sustenta o modelo predatório do agronegócio.

A compreensão do impacto dessas transformações no panorama educacional requer uma análise aprofundada das políticas públicas educacionais. Tais políticas, concebidas como ações ou programas governamentais para garantir os direitos previstos na Constituição Federal, especialmente o acesso à educação, foram historicamente moldadas em um contexto de sociedade civil fragilmente organizada e de uma sociedade política autoritária (Cury, 1998, p. 41). Essa dinâmica influenciou a implementação das políticas educacionais, refletindo a conjuntura da nova organização capitalista em relação à educação e à redução da pobreza. Este trabalho busca analisar criticamente os aspectos históricos e as determinações universais do objeto, a fim de compreender em que medida a democratização educacional tem sido concretizada.

Com o novo processo de democratização da sociedade brasileira, impulsionado pela ação dos movimentos da sociedade civil, foram estabelecidos novos arranjos sociais e conquistados direitos políticos e sociais expressos na Constituição Federal de 1988. Dentre esses, destaca-se a Educação Básica, que passou a ser regida pelo princípio da Gestão Democrática nas instituições públicas. Esse princípio defende a participação de diversos atores no processo de tomada de decisões, visando uma gestão mais participativa, inclusiva e transparente. Busca-se, assim, envolver pais, alunos, professores, funcionários e comunidades no planejamento e implementação das políticas educacionais, na definição de diretrizes curriculares e estratégias pedagógicas, garantindo que as decisões sejam tomadas coletivamente e reflitam as necessidades e demandas locais. Além disso, a Gestão Democrática possibilita um acompanhamento mais específico do desempenho escolar, fortalecendo a relação entre a escola e a sociedade e, conseqüentemente, reafirmando a educação como um direito social e um instrumento de emancipação, essencial para a construção de uma sociedade que defenda a vida e resista às imposições do agronegócio e de suas lógicas de exploração.

METODOLOGIA

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





A presente pesquisa caracteriza-se por ser uma revisão bibliográfica e documental, explorando os dispositivos legais e a produção acadêmica relacionada à Gestão Democrática da educação no Brasil e aos impactos das políticas neoliberais. A abordagem metodológica adotada é o materialismo histórico-dialético, inspirada em Marx e Engels, que permite analisar criticamente os fenômenos sociais em sua totalidade, considerando suas contradições e transformações históricas. A coleta de dados incluiu a análise de documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, bem como artigos e livros que abordam as políticas educacionais, a democratização do ensino e a influência do neoliberalismo. Os procedimentos e técnicas de pesquisa consistiram na leitura aprofundada dos textos, identificação dos principais argumentos e conceitos, e estabelecimento de relações entre os diferentes elementos para construir uma análise coerente e consistente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Gestão Democrática do ensino público, respaldada pelo ordenamento normativo estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB (Lei nº 9.394/96), configura-se como um dos princípios basilares para a materialização das ações desenvolvidas pelos sistemas e instituições escolares. O artigo 206 da Constituição Federal expressa os princípios inerentes à transmissão do ensino, viabilizando a adoção de critérios para a participação da população dentro das unidades escolares, incluindo a igualdade de condições para acesso e permanência, a liberdade de aprender, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

A LDB (1996), em seu Artigo 12, inciso VI, atribui às instituições escolares a responsabilidade de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração entre a sociedade e a escola. Essa articulação é reforçada no Artigo 13, inciso VI, que enfatiza a colaboração dos professores com as atividades de integração entre a escola, as famílias e a comunidade. A elaboração da proposta pedagógica, também mencionada no Artigo 12 da LDB, deve ser democrática, envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, refletindo as necessidades e aspirações dos envolvidos e fortalecendo a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, conforme o Artigo 13.





O Artigo 14 da LDB é particularmente relevante, pois estabelece que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, assegurando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Esses conselhos, compostos por representantes de professores, funcionários, estudantes, pais e membros da comunidade local, atuam como espaços de discussão, deliberação e acompanhamento das políticas educacionais. A participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local nos conselhos escolares é fundamental para que a gestão das escolas seja mais aberta, inclusiva e responsiva às necessidades e interesses de todos os envolvidos no processo educativo, contribuindo para a construção coletiva das diretrizes educacionais e para que a educação seja mais contextualizada e alinhada com a realidade de cada escola e comunidade. Os Conselhos Escolares, ao aproximarem a escola da sociedade, fortalecem o vínculo e a autonomia da instituição, permitindo decisões mais alinhadas às suas especificidades.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação da Gestão Democrática enfrenta desafios decorrentes do contexto de políticas neoliberais que, ao priorizarem a eficiência e a produtividade, podem comprometer a participação plena e a qualidade do ensino para todos. A problematização dos resultados obtidos demonstra que a mera existência de leis não garante a efetivação dos princípios democráticos na educação, exigindo vigilância e engajamento contínuo da sociedade civil para superar as lacunas entre o que é proposto legalmente e o que é praticado na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que, embora o arcabouço legal brasileiro, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, estabeleça firmes diretrizes para a Gestão Democrática do ensino público, a concretização desses princípios é um processo contínuo e desafiador. As políticas macroeconômicas neoliberais, que historicamente moldaram o Estado e as políticas públicas no Brasil, apresentam-se como um obstáculo significativo à plena efetivação da democratização educacional, ao priorizarem a lógica de mercado em detrimento da inclusão e da qualidade para todos.

A Gestão Democrática, com a participação de diversos atores da comunidade escolar e local em conselhos escolares, é um mecanismo crucial para garantir que as decisões

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





educacionais sejam tomadas de forma coletiva e atenda às necessidades reais dos estudantes. Contudo, é fundamental que haja um acompanhamento constante e aprofundado para assegurar que os preceitos legais sejam de fato incorporados na prática das instituições de ensino. A pesquisa aponta que, para que a democratização educacional seja plena, é necessário não apenas a existência de leis, mas também a participação ativa e engajada da sociedade civil na fiscalização e na exigência do cumprimento desses direitos, combatendo as influências que desvirtuam o caráter público e inclusivo da educação em prol de interesses meramente econômicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As políticas de educação no Brasil: regulamentação e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 37-56, dez. 1998.





OS ENTRAVES QUE O NOVO ENSINO MÉDIO PROVOCOU PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Leovegílio de Souza Andrade Neto⁵¹
Vanessa Sousa de Oliveira dos Santos⁵²

Resumo: O Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, surgiu em um contexto político conturbado e em meio a intensos debates sobre sua efetividade para a educação brasileira. Sua implementação, marcada pela redução da carga horária das disciplinas obrigatórias como a Geografia, provoca questionamentos acerca dos seus impactos na formação cidadã e na qualidade de ensino. Essas problemáticas tornam-se ainda mais relevantes diante da revogação parcial dessa legislação pela Lei nº 14.945/2024, o que reforça a necessidade de refletir sobre seus limites e possibilidades. Esta pesquisa pretende analisar de que maneira as mudanças recentes na legislação que regula o ensino médio afetaram a qualidade do ensino de Geografia, identificando os principais desafios enfrentados pela disciplina frente ao Novo Ensino Médio (NEM), investigar os efeitos da reformulação curricular na formação dos estudantes e compreender como a revogação parcial da Lei nº 13.415/2017 pode contribuir para o fortalecimento da Geografia escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geografia Escolar. Novo Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, surgiu em um contexto político conturbado, marcado pelo processo de impeachment da então presidenta da república Dilma Rousseff, o que contribuiu para gerar grande comoção e debates intensos sobre suas implicações para a educação brasileira. Do período de implementação da reforma até os dias atuais, torna-se necessário promover reflexões críticas acerca dos resultados alcançados por tal legislação, bem como dos problemas provocados por sua implementação, de modo a compreender seus principais impactos e direcionar possíveis ajustes para a construção de um ensino mais democrático e inclusivo.

Nesta conjuntura, problematizam-se ao longo deste trabalho as seguintes questões: De que forma o novo ensino médio impactou no ensino de Geografia? Quais foram os desafios enfrentados pelos professores de Geografia em sala de aula durante o período em que esta legislação esteve presente nas salas de aula? Como ocorre a transição para uma nova reformulação da Política Nacional de Ensino Médio que foi reestruturada pela Lei nº 14.945/2024, revogando parcialmente a Lei 13.415/2017?

⁵¹ Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo/UESB), *campus* Vitória da Conquista/BA. leo.vigilio@gmail.com

⁵² Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista/BA. nessa.christopher93@gmail.com





Questionar e refletir sobre as mudanças na Política Nacional de Ensino Médio (cuja Lei original era de nº 9.394/1996, reestruturada pela Lei nº 13.415/2017, revogada parcialmente pela Lei nº 14.945/2024) são de suma importância, dada a redução drástica de carga horária das disciplinas obrigatórias (incluindo a geografia) que são essenciais para a formação de sujeitos críticos e participantes na sociedade. Nesta conjuntura, pesquisas com esta temática são essenciais para estabelecer críticas que poderão ser analisadas para buscar melhorias na educação básica, aqui no caso, do ensino médio.

Com estas questões problematizadas, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como as mudanças recentes na legislação que regula o ensino médio no Brasil afetaram a qualidade do ensino de Geografia. Dentre os objetivos específicos estão: identificar os principais desafios e limitações enfrentados no ensino de Geografia diante das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, investigar de que maneira as reformulações curriculares influenciam a construção do pensamento crítico e da formação cidadã dos estudantes e retratar como a revogação parcial da legislação Lei nº 13.415/17 propicia meios que permitem melhorar o ensino da ciência geográfica.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa adota uma abordagem qualitativa fundamentada em referenciais teóricos que discutem as reformas educacionais recentes no Brasil, em especial o Novo Ensino Médio e suas implicações no ensino de Geografia. Para a construção da análise, foram consultados autores que problematizam o ensino da Geografia nos moldes provocados pela implementação do “Novo Ensino Médio”, além de documentos oficiais, legislações e diretrizes educacionais que serviram de base para análise crítica de como tais reformas implicam diretamente nas aprendizagens desenvolvidas na sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da história da Geografia Escolar, o ensino de ciência geográfica se configurou como uma disciplina marcada por certos estereótipos: grande volume de informações que deveriam ser "decoradas", memorização mecânica, conteúdo arrastado e com pouca dinâmica. Nesta conjuntura, Cavalcanti (2013) aponta a necessidade do professor impor diversas práticas pedagógicas que estabeleçam um ensino de Geografia que vá além dos moldes impostos pelas aulas tradicionais, ampliando-se assim, diversas abordagens do conteúdo.

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





Mas como estabelecer metodologias ativas de ensino com a redução da carga horária da Geografia nos anos finais do ensino médio com a enorme quantidade de conteúdo prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵³?

Para a realização de diversas práticas pedagógicas que incluem metodologias ativas para o ensino de Geografia, tais como as oficinas pedagógicas, projetos aplicados, atividades lúdicas (como a confecção de jogos e mapas mentais), produção de mapas, aulas de campo, visitas em laboratórios, grupos de estudos e debates, pesquisas científicas e até mesmo para a manutenção das aulas expositivas tradicionais, é necessária uma carga horária que ultrapasse as duas horas-aula semanais mínimas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos finais da educação básica.

Contudo, na contramão da necessidade de aumento da carga horária para o ensino de Geografia nas escolas, em 2022, entrou em vigor nas redes de educação básica do país, o chamado Novo Ensino Médio (NEM). Por meio da Lei nº 13.415/2017, que reformulou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para o ensino médio, por considerar que as antigas normativas não previam flexibilidades para os discentes em escolher parte de sua grade curricular, além de conter um elevado número de disciplinas.

Desta forma, O NEM estabeleceu uma ampliação da carga horária anual para os estudantes, por meio de itinerários formativos, e propôs uma nova organização curricular do Ensino Médio fundamentada pela BNCC. Para isto, reduziu drasticamente a carga horária de disciplinas obrigatórias, dentre elas, a geografia. Contraditoriamente, aumentou o número de componentes curriculares e diminuiu drasticamente a carga horária de disciplinas obrigatórias essenciais para a formação estudantil.

Por intermédio da Lei nº 13.414/2017, portarias de diversos estados brasileiros determinaram a organização curricular do ensino médio para a rede pública estadual da seguinte maneira: duas horas-aula semanais de Geografia para as turmas de primeiro ano e apenas uma hora-aula semanal para o segundo e terceiro ano, reduzindo-se assim, 50% da carga horária em Geografia para os anos finais da educação básica (Ferreira; Gonçalves e Camargo, 2024).

Neste cenário, professores de Geografia e de demais ciências da rede pública de ensino que já enfrentam problemas sociais antigos, como questões relacionadas à infraestrutura

⁵³ De acordo com o Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens necessárias para que todos os estudantes aprendam durante sua formação na Educação Básica brasileira.





precária de diversas escolas, baixa remuneração, poucos incentivos a atividades direcionadas à pesquisa, salas de aula com grande quantidade de alunos, carga horária excessiva, e sobrecarga de tarefas, acesso desigual a tecnologias de informação, entre outros, tiveram que lidar com a exposição de conteúdos prevista pela BNCC em um tempo ínfimo de sala de aula, precarizando ainda mais seu trabalho, afetando diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Motta e Frigotto (2017), além de exporem uma forte crítica à reforma do ensino médio por ocorrer justamente em meio a cortes profundos no orçamento do ministério da educação, retratam que, no âmbito do alunato, tal conjectura prejudicou sobretudo os estudantes das escolas públicas com a redução da carga horária de disciplinas de humanas que são essenciais para a formação crítica desses sujeitos, negando-lhes uma plena formação que permita a autonomia de pensamentos para que possam lutar por seus direitos. Enquanto isso, a rede privada esteve livre para a permanência das duas horas de aulas ou mesmo ampliando essa carga horária.

Essa realidade se agrava quando aliada às políticas de reformas educacionais neoliberais, que preveem uma formação tecnicista e utilitarista, dificultando a construção de um ensino de Geografia mais reflexivo e significativo para a formação de sujeitos sociais críticos.

O Novo Ensino Médio foi implementado em um contexto pós-pandêmico, marcado por um dos maiores desafios já enfrentados no processo de aprendizagem. A pandemia da Covid-19 deixou impactos profundos na educação, evidenciando desigualdades e dificultando de maneira significativa o ensino-aprendizagem nas escolas.

A transição para a nova reformulação da Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024, ocorre de forma gradual, com início em 2025 para a 1ª série do ensino médio e conclusão em 2027, contemplando todas as etapas do ciclo. Ainda que a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas represente um avanço em relação às 1.800 horas previstas pela lei anterior, ainda se mostra insuficiente frente às demandas de disciplinas como a Geografia, que requer tempo maior para desenvolver conteúdos densos, diversificados e fundamentais à compreensão crítica da realidade socioespacial. Nesse cenário, a transição revela avanços importantes como a melhoria de disciplinas que haviam sido esvaziadas, mas também mantém lacunas estruturais que podem comprometer o potencial emancipador da escola pública, especialmente no que se refere à construção de uma formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de legislação referente às diretrizes impostas pelo Novo Ensino Médio não propiciou meios que fortalecessem o ensino e a aprendizagem para as disciplinas obrigatórias (nesta pesquisa, a ênfase é para a Geografia). Pelo contrário, evidenciou diversas fragilidades e expôs ainda mais os problemas relacionados à educação pública brasileira. As ciências humanas necessitam de ampliação de carga horária para realização de diversas práticas pedagógicas e/ou mesmo para que os professores tenham tempo hábil de problematizar e analisar com os estudantes os conteúdos direcionados pela própria BNCC.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, ao reduzir a carga horária do ensino de Geografia, o Novo Ensino Médio (NEM) contribuiu para um processo de esvaziamento de práticas pedagógicas reflexivas e também da manutenção das aulas tradicionais, comprometendo a construção de saberes e da formação cidadã plena de diversos estudantes. Ao identificar os desafios da disciplina e refletir sobre os impactos da legislação, demonstram que a reforma acabou por acentuar desigualdades, sobretudo na rede pública, onde os professores enfrentam condições estruturais já precarizadas. Com a revogação parcial da Lei nº 13.415/2017 e a promulgação da Lei nº 14.945/2024, vislumbram-se novos horizontes para o ensino médio, ainda que permeados por contradições que deverão ser reestruturadas pensando tanto nas práticas docentes quanto na valorização da aprendizagem dos discente para que se possa promover uma formação digna e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga dispositivos da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 11 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
Acesso em: 18 set. 2025.





BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 35, v. esp., p. 74-86, 2013.

FERREIRA, Simone. GONÇALVES, Mariana. CAMARGO, Leonardo. A geografia e o novo ensino médio: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria/RS, v.49, p. 1-23, mar. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas** [s. l.], v. 38, n. 139, p. 355–372, 2017.





VIVÊNCIA DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA TUPINAMBÁ DE ABAÊTÉ, ILHÉUS

Marleide Mateus de Jesus⁵⁴

Resumo: Este relato apresenta a experiência de uma professora na Escola Indígena Tupinambá de Abaêté, em Ilhéus, destacando os desafios e aprendizados no processo de ensino intercultural. O trabalho foi construído em parceria com a comunidade, valorizando os saberes tradicionais e conectando-os aos conteúdos escolares. Os resultados mostraram maior engajamento dos estudantes quando os temas partiam de sua vivência cotidiana, fortalecendo a identidade cultural e tornando a escola um espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Palavras-chave: Educação indígena. Interculturalidade. Saberes tradicionais.

INTRODUÇÃO

A oportunidade de lecionar em uma escola indígena sempre foi, para mim, uma experiência que ultrapassa os limites da sala de aula. Quando cheguei à Escola Indígena Tupinambá de Abaêté, em Ilhéus, percebi logo de início que o desafio era maior do que ensinar conteúdos. Havia a necessidade de compreender um modo de vida, respeitar valores culturais e reconhecer o saber tradicional como parte essencial do processo educativo. Como aponta Candau (2016), a educação intercultural exige não apenas o contato entre culturas, mas o reconhecimento e a valorização das diferenças como parte constitutiva do processo pedagógico.

O problema que me intrigava era como conciliar o currículo oficial da educação básica com a realidade da comunidade, sem apagar sua identidade ou impor uma visão externa. Nesse sentido, Arroyo (2011) lembra que os currículos escolares, quando não dialogam com as culturas locais, correm o risco de reforçar processos de exclusão e silenciamento. Para além do cumprimento das diretrizes oficiais, era fundamental compreender que, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os povos indígenas possuem o direito de manter sua própria organização social, línguas e tradições, assegurando uma educação específica, diferenciada e bilíngue.

O objetivo principal deste relato é compartilhar essa vivência, mostrando como o contato direto com os estudantes e a comunidade ampliou meu entendimento sobre educação intercultural e valorização dos povos tradicionais. Como destaca Grupioni (2006), a escola indígena deve ser pensada como um espaço de resistência cultural e afirmação identitária, sem

⁵⁴Graduada do curso de Pedagogia, pela Universidade de Uberaba. marleideimateos@gmail.com.





deixar de dialogar com os conhecimentos universais. Assim, acredito que relatar essa experiência pode contribuir para reflexões mais amplas sobre o papel da escola na promoção da diversidade e na garantia dos direitos dos povos indígenas.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado de forma participativa, envolvendo tanto os alunos quanto os familiares e lideranças da aldeia. Antes de iniciar as aulas, participei de rodas de conversa com a comunidade, nas quais pude escutar suas expectativas e compreender quais conteúdos eram considerados relevantes.

As aulas foram planejadas de maneira dialógica: partíamos de temas da vida cotidiana, como a pesca, o cultivo da mandioca, as festas e rituais, e a partir deles introduzimos conteúdos da matemática, da língua portuguesa e de outras áreas. Além disso, houve momentos em que os mais velhos foram convidados para compartilhar histórias e saberes, fortalecendo a ideia de que a escola não é um espaço separado da comunidade, mas uma extensão dela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência vivida demonstrou que o maior desafio estava em conciliar o currículo oficial da educação básica com a realidade sociocultural da comunidade. A cada atividade desenvolvida, percebia-se que, quando os conteúdos dialogavam com a vivência local, a aprendizagem se tornava mais significativa. Por outro lado, quando a proposta se restringia aos conteúdos prescritos, havia um distanciamento entre a escola e a realidade da aldeia. Como observa Arroyo (2011), o currículo é um território em disputa, no qual se confrontam diferentes visões de mundo, valores e formas de conhecimento.

No ensino da matemática, ao utilizar situações concretas como a medição de terras, o conteúdo escolar ganhou sentido prático, revelando a pertinência da etnomatemática no contexto indígena (D’AMBROSIO, 2002). De forma semelhante, no ensino de português, a valorização da oralidade e das narrativas tradicionais mostrou-se essencial para que a leitura e a escrita se desenvolvessem de maneira integrada, sem que a língua materna fosse relegada a um lugar secundário. Essa prática corrobora a defesa de Freire (1996), para quem não há educação libertadora quando os saberes e a cultura dos educandos são desconsiderados.





Outro aspecto fundamental foi o papel da comunidade na construção das práticas pedagógicas. A presença de lideranças e familiares nas atividades contribuiu para consolidar a escola como espaço de diálogo entre a tradição e o conhecimento formal. Grupioni (2006) reforça que a escola indígena não deve ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas de fortalecimento identitário e de participação coletiva.

A questão da presença do professor não indígena mostrou-se um ponto sensível. Quando há abertura ao diálogo e respeito às práticas culturais, o educador é bem recebido e consegue contribuir positivamente. Entretanto, quando prevalece uma postura impositiva, corre-se o risco de impor um modelo escolar alheio à realidade local, rompendo a lógica da educação intercultural. Nesse sentido, Melià (1979) já advertia que uma educação descontextualizada pode funcionar como instrumento de assimilação cultural, ao invés de promover autonomia.

A experiência revelou que o problema que inicialmente instiga a prática docente, conciliar currículo oficial e realidade indígena, não pode ser resolvido por meio da simples adaptação de conteúdos, mas exige uma postura intercultural, de respeito aos saberes ancestrais e de construção coletiva entre professores, estudantes e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lecionar na Escola Indígena Tupinambá de Abaeté foi uma experiência transformadora. Mais do que ensinar, aprendi sobre modos de viver, de se relacionar com a natureza e de construir conhecimento em comunidade.

O relato mostra que uma prática pedagógica sensível à cultura local fortalece a identidade dos estudantes e contribui para que a escola seja um espaço de valorização da tradição e, ao mesmo tempo, de acesso a novos conhecimentos. A experiência reforça a importância de uma educação intercultural, que respeite e dialogue com os saberes tradicionais, garantindo aos povos indígenas uma escolarização que não os afaste de suas raízes.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, 2019.





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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Petrópolis: Vozes, 2016.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: povos indígenas e a educação escolar**. Brasília: MEC, 2006.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.





A DISTÂNCIA ENTRE A BNCC E O ENSINO NAS ESCOLAS DO CAMPO: uma leitura sob a perspectiva do FORMACAMPO

Liliane Soares Santana⁵⁵
Arlete Ramos dos Santos⁵⁶

Resumo: Este trabalho analisa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto um documento que regulamenta a educação nacional, tem sido compreendida pelos professores que participam do Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo (Formacampo). O Formacampo é um programa, que desde o ano de 2021 tem realizado formação continuada para profissionais que atuam na Educação do Campo em vários municípios do estado da Bahia. O percurso metodológico faz uso no Materialismo Histórico Dialético, tendo em vista analisar os movimentos da humanidade sob aspectos sócio-históricos e análise de documentos oficiais da educação, bem como referenciais teóricos produzido pelo Formacampo, que debatem a temática em estudo. Para tanto, apoiamos-nos em estudos de autores como: Marx (2008), Freire (2019), Saviani (2017), Silva (2010) e Passos e Nacarato (2018), além da Lei nº 14.945, que traz mudanças para o currículo do Novo Ensino Médio, e de outras legislações pertinentes sobre o tema. O estudo evidenciou a necessidade de a Educação do Campo enfrentar a pressão por resultados estabelecidos pela BNCC e sua influência no contexto educacional, ocasionada pela ótica empresarial que vem sendo reforçada pelo gerencialismo dentro da Educação do Campo. Isso gera um paradoxo, onde de um lado há a Educação do Campo, com suas características e peculiaridades, e por outro, há a BNCC e seu enfoque em resultados e em competências, trazendo a dimensão empresarial para o âmbito da educação. Os resultados evidenciam a contradição entre a lógica empresarial da BNCC e os princípios emancipatórios que orientam a Educação do Campo, revelando desafios à autonomia docente e à valorização dos saberes locais.

Palavras-chave: Educação do Campo; Neoliberalismo na educação; BNCC.

INTRODUÇÃO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular ocorreu de forma acelerada e desprovida de um debate adequado com professores, profissionais da educação e a comunidade escolar (Escott, 2020). Essa ausência de debate público reflete o caráter centralizador da implementação da BNCC e, consequentemente, o enfraquecimento da participação democrática na elaboração de um documento curricular de âmbito nacional tão importante (Saviani, 2017).

Historicamente, as escolas do campo têm enfrentado grandes desafios. Dentre eles está a superação do modelo de educação urbanocêntrica, que persistentemente invalida a cultura e

⁵⁵Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UESB); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC); professora estatutária do Estado da Bahia. lsoareslili10@gmail.com.

⁵⁶Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da (UESB); Professora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB. arlerp@hotmail.com.





o modo de vida das comunidades rurais. Neste contexto, torna-se essencial investigar o papel da BNCC nessas escolas, visando compreender a colisão de forças existente entre a efetivação de uma política curricular nacional e as especificidades da Educação do Campo. Como política nacional, a BNCC estabelece padrões homogêneos para o currículo e a prática pedagógica. Por isso, a exigência de que as escolas situadas nas comunidades rurais cumpram as mudanças curriculares da BNCC demanda a necessidade de adequar o cumprimento normativo da lei às suas realidades diversas.

O cumprimento dessas exigências legais é um desafio evidente. As condições materiais de infraestrutura física e tecnológica das escolas do campo são significativamente distintas daquelas encontradas em algumas escolas urbanas (Silva *et al.*, 2021). Essa desigualdade estrutural, de natureza histórica, dificulta o alcance de certas competências e habilidades determinadas pela BNCC (Eça; Ramos, 2025). Desta maneira este trabalho pretende compreender como os professores do campo compreendem e enfrentam as imposições curriculares da BNCC em suas práticas pedagógicas?

Outro obstáculo notável é a falta de autonomia dos profissionais que atuam nessas escolas para planejar suas aulas, pois a BNCC determina rigidamente as competências e habilidades que devem ser ensinadas e avaliadas (Souza, 2018). Essa visão engessada do currículo chega a limitar até mesmo o respeito ao que apregoa os documentos oficiais das escolas, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Um dos pontos importantes estabelecidos pelo PPP é que o ensino precisa estar em conformidade com a vida da comunidade. Todavia, a obediência restrita às exigências da BNCC desconsidera o respeito à identidade singular das escolas (Cogo *et al.*, 2023).

Para finalizar, há a pressão pelo sucesso nas avaliações externas, a exemplo da SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Essas provas ao estabelecerem critérios universais para mensurar o conhecimento dos estudantes, acabam ignorando as especificidades de quem vive e estuda no campo. Consequentemente, os profissionais da educação se sentem desvalorizados, pois a ênfase no sucesso nos exames os coloca na posição de meros reprodutores de conteúdos, que prioriza as competências e habilidades requisitadas pelas provas em detrimento de conhecimentos voltados para a formação humana e que levem em consideração os saberes locais.





METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho adotamos a pesquisa bibliográfica, com foco nos temas centrais desta investigação. Segundo Gil (2002, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa busca por fontes primárias e secundárias foram fundamentais para entendermos de que modo os professores do campo compreendem e enfrentam as imposições curriculares da BNCC em suas práticas pedagógicas. Além da pesquisa bibliográfica, recorreremos a análise qualitativa dos dados apresentados no relatório do Formacampo 2025 intitulado: “As Escolas do/no Campo na Bahia: políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós pandêmico”. O relatório produzido pelo Grupo de estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/UESB), contou com a análise de 8.292 formulários de educadores que atuam nos 27 Territórios de Identidade da Bahia, e de outros estados do Brasil. Os dados foram coletados durante a realização da inscrição dos participantes no programa de formação.

Todo o material analisado foi fundamental para compreendermos como o programa tem contribuído para a formação dos educadores e para o fortalecimento da educação do campo. E para entender a totalidade da realidade apresentada, recorreremos ao Materialismo Histórico Dialético de Marx (2008), tendo em vista analisar os dados do Formacampo (2025), sob uma perspectiva crítica.

A PROPOSTA CURRICULAR DA BNCC E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO CAMPO

A pedagogia das competências é uma perspectiva de formação diferente da educação unitária e emancipadora defendida por autores como, Freire (2019). Nela, o trabalho é reduzido a emprego, a educação passa a ser reconhecida pelo seu valor no mercado de trabalho. Essa máxima tem sido uma premissa que agrada ao neoliberalismo (Silva, 2010). O poder de influência desta doutrina na educação é explicado por Saviani (2017), o qual diz que nas discussões que antecederam as reformas na educação no governo Temer, os trâmites para que a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) fosse aprovada foram muito acelerados, de maneira que não houve a devida discussão sobre as profundas mudanças propostas por essa referida legislação.





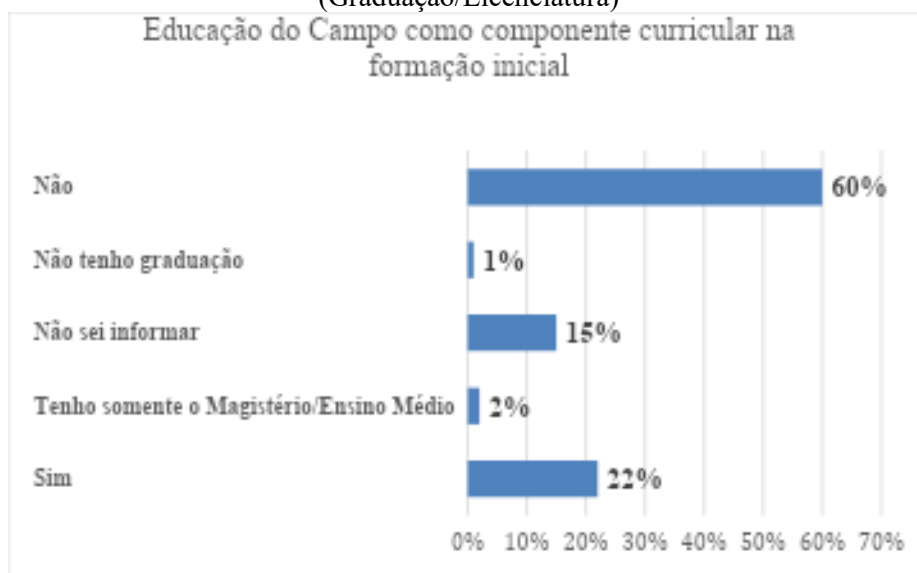
Entretanto, essa articulação deixou de existir a partir das reformas feitas no governo de Michel Temer, sendo elas representadas pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). O que ocorreu foi um fatiamento dos currículos, os quais passam a ser divididos em 5 grandes áreas do conhecimento, a saber: a) I – linguagens e suas tecnologias; b) II – matemática e suas tecnologias; c) II – ciências da natureza e suas tecnologias; d) IV – ciências humanas e sociais aplicadas, e; e) V – formação técnica e profissional, conforme Brasil (2017).

O problema na divisão proposta pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) está nessa fragmentação do currículo, o qual não é mais integrado como era antes. O principal enfoque dessa base é o trabalho com a pedagogia das competências, a qual se mostra condizente com os interesses do capitalismo, sendo o seu intento almejado a formação de mão de obra para o mercado de trabalho (Passos; Nacarato, 2018).

Com base nos dados do Formacampo (2025), houve um levantamento a respeito de aspectos referentes a formação inicial dos professores. Consoante Silva *et al.* (2021), dentre os muitos problemas que existem no que se refere a Educação do Campo diz respeito a questão da formação deficitária dos professores, a qual acaba não coadunando com a realidade e o modo de vida rural.

Neste sentido, o Gráfico 1 abaixo em destaque traz ao campo do debate dados referentes a formação inicial de professores partícipes do Formacampo. Nesta conjuntura, os docentes responderam se receberam ou não em seu processo de formação inicial, sejam em graduação ou licenciatura, a Educação do Campo como componente curricular.

Gráfico 1- Educação do Campo como componente curricular da formação inicial (Graduação/Licenciatura)



Fonte: Organizado pelas autoras, com base nos dados do Formacampo (2025).

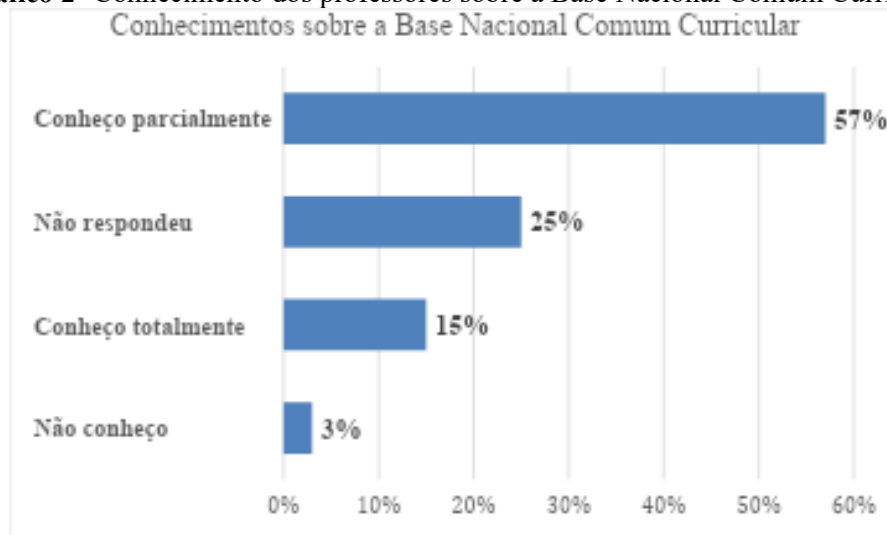


Como se pode observar, 60% dos entrevistados afirmaram que não receberam a formação com base nos princípios da Educação do Campo ao longo de sua formação inicial. Este é um resultado que corrobora com o pensar presente em Silva *et al.* (2021), o que somado com outros aspectos, tais como falta de transporte escolar e o fato de algumas escolas do campo serem de difícil acesso acabam tornando a operacionalização da Educação do Campo um processo complexo (Silva, 2024).

Neste sentido, à luz do Materialismo Histórico Dialético, Marx (2008) diz que é o ser social quem determina sua consciência, chamando a atenção para a relevância das relações sociais na formação humana. Acontece que, sem a formação devida, os professores acabam não tendo como colocar em prática propostas curriculares que sejam coadunantes com a realidade rural, o que é agravado pela questão da organização curricular urbanocêntrica, a qual em nada tem a ver com o contexto campestino (Floriano, 2015).

Outra situação vista pelo Formacampo (2025) junto aos professores participantes da pesquisa diz respeito ao conhecimento deles a respeito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). A intenção com isso foi averiguar se este documento balizador da educação básica nacional é ou não de conhecimento dos docentes que atuam na Educação do Campo. É necessário pontuar que a BNCC (Brasil, 2018) já tem mais de 5 anos de vigência e, sob a égide do neoliberalismo, o cenário mais provável seria que este instrumento que rege a educação no Brasil passasse a fazer parte das formações docentes, sejam elas iniciais ou continuadas, mas conforme Silva (2024), no contexto brasileiro as formações continuadas se reduziram a obtenção de certificados, sem haver maiores transformações na prática pedagógica dos professores. O Gráfico 2 exibe os resultados obtidos.

Gráfico 2- Conhecimento dos professores sobre a Base Nacional Comum Curricular



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

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





Como se pode observar, a resposta que mais se mostrou proeminente neste cenário apresentado no Gráfico 2 foi “Conheço parcialmente”, com 57% do total de opiniões angariadas pelo Formacampo (2025). Este é um resultado interessante, pois demonstra a contradição gerada pelo próprio sistema educacional. Por um lado, a BNCC (Brasil, 2018) institui a pedagogia das competências, como forma de tornar as escolas fornecedoras de mão-de-obra para o mercado de trabalho (Escott, 2020). Por outro lado, as escolas, em especial as do campo, apresentam uma série de problemas, sejam eles estruturais ou pedagógicos e ainda são cobradas à luz do neoliberalismo por melhores resultados organizacionais (Mello; Bertagna, 2020; Silva, 2010).

Estes resultados tem a ver com as avaliações externas a que as escolas de educação básica estão periodicamente sujeitas, havendo neste sentido a gestão avaliativa feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Gonçalves, 2020). O problema de as escolas serem gerenciadas como empresas é a questão do gerencialismo, onde os profissionais são constantemente pressionados, muito por conta da responsabilização dos resultados, sejam eles positivos ou não (Silva, 2010). O gestor escolar é o profissional responsável por liderar pessoas e organizar recursos, tendo em vista o alcance dos objetivos institucionais, numa perspectiva democrática (Lück, 2009).

O que se percebe nessa relação entre Educação do Campo e avaliações do SAE é a existência de um contexto paradoxal. Por um lado, existe a pressão por melhores resultados educacionais, mas sendo que as escolas do campo possuem seus saberes e cultura ignorados pela BNCC (Brasil, 2018; Mello; Bertagna, 2020). Soma-se a essa situação a desvalorização dos professores, os quais tem seu papel reduzido ao da obtenção de resultados mediante forte pressão do sistema educacional, de maneira que as propostas pedagógicas não mais são voltadas para a educação emancipatória, mas sim, para o bom desempenho nas avaliações do SAEB (Gonçalves, 2020; Silva, 2010).

O Formacampo tem atuado de forma significativa na formação de profissionais que trabalham na educação do campo. O programa vem promovendo uma formação transformadora, que articula teoria e prática, configurando-se como uma verdadeira práxis. Essa formação emancipadora tem contribuído para preparar profissionais que atuam na Educação do Campo, que sejam capazes de resistir a modelos de educação que não valorizam a cultura camponesa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a implementação acelerada e centralizadora da BNCC cria um forte conflito de forças entre a política curricular nacional e as especificidades da Educação do Campo. As desigualdades estruturais de infraestrutura e a rigidez curricular, que limita a autonomia docente e desrespeita a identidade das escolas, são agravadas pela pressão de avaliações externas universais que desconsideram os saberes locais e desvalorizam os profissionais que vivenciam o dia-a-dia da escola.

Este estudo evidencia que a perspectiva neoliberal inserida pela implementação da BNCC enquanto documento normativo da educação é deveras negativa para os estudantes e profissionais que atuam nas escolas do campo, pois nela valores como cooperação, solidariedade e demais situações são escanteadas, dando lugar ao individualismo e ao egoísmo, os quais infelizmente são muito presentes na sociedade contemporânea. Ao defender seus interesses, os representantes do neoliberalismo buscam impedir a consolidação de uma educação que seja unitária, integral e voltada para a formação da cidadania do estudante. O programa Formacampo, em suas formações tem buscado oferecer não apenas conhecimento técnico, mas uma formação que seja realmente emancipadora. Os profissionais que atuam no campo, precisam compreender as contradições impostas pela BNCC, para implementar o ensino que valorize verdadeiramente a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COGO, Taisson Pedrozo *et al.* Educação do Campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 8, n. 2, p. 121-155, 2023.





EÇA, Antoniclebio Cavalcante; SANTOS, Arlete Ramos dos. A educação do campo e BNCC no contexto de crise político-ideológica, econômica e social. **Cenas Educacionais**, v. 8, p. 1-24, 2025.

ESCOTT, Clarice Monteiro. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020.

FLORIANO, Eliana Menossi da. **Relação campo-cidade, currículo e abordagens no ensino de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

GONÇALVES, Lilian Fernando de Melo Bezerra. **Paradigmas de gestão educacional no contexto do Prêmio Gestão Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

LIMA, Eliene Silva. Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, p. 18, 2009.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. Editora Expressão Popular. São Paulo 2008.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 58, 2020.

PASSOS, C.L.B.; NACARATO, A.M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais. **Estudos Avançados**, v.32, n.94, p. 119 – 135, 2018.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017.

SILVA, Andréa Furtado da. **Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente**. **Inter-Ação**, v.35, n.2, p. 415 – 435, 2010.

SILVA, Luciene Rocha. *et al.* O ensino remoto no contexto da pandemia: desafios, possibilidades e permanência do aluno na escola. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 159-175, 2021.





SILVA, Luciana Viana da. **Formação continuada de professores na rede municipal de campinas a partir da pandemia de COVID-19.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

SOUZA, Rachel Freire Torrez de. Os efeitos da BNCC na formação de professores. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v. 12, n. 1, p. 69-79, 2018.





O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise sobre o município de Correntina-BA

Ailla Costa Santos⁵⁷

Resumo: Esse artigo tem como objetivo analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Caminho do Saber, situada na comunidade rural de Brejo Soares, no município de Correntina-BA. A escola, que atende a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciou a construção de seu PPP em 2022, impulsionada por programas de formação continuada como o FORMACAMPO. A análise destaca um paralelo entre o progresso e as limitações do documento, evidenciando a tentativa de reconhecer as especificidades do campo. No entanto, a fragilidade da sistematização do PPP e a ausência de estratégias pedagógicas para lidar com a realidade das turmas multisseriadas, a inclusão de estudantes com deficiência e o contexto estrutural da escola revelam estagnações nas ações que poderiam ter como documento basilar, o PPP. A baixa participação da comunidade escolar na construção do PPP e a falta de recursos básicos, como energia elétrica e acesso à tecnologia, comprometem a efetividade da proposta pedagógica. O estudo aponta para a necessidade urgente de uma reelaboração do PPP, com maior participação, e uma abordagem fundamentada das diretrizes da Educação do Campo, visando uma educação que seja comprometida com a realidade camponesa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Projeto Político-Pedagógico. Realidade camponesa.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, enquanto campo de reafirmação, emerge das (re)existências históricas dos movimentos sociais e das populações camponesas brasileiras, que há décadas reivindicam o direito a uma educação pública de qualidade, sistematizada e referenciada. O reconhecimento dessa modalidade educacional no cenário das políticas públicas brasileiras está diretamente ligado às demandas por justiça social e valorização da diversidade territorial e cultural presente nos diferentes contextos do campo.

Neste cenário, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo vai para além de um instrumento de gestão, é um documento orientador das práticas escolares que deve refletir as realidades, os saberes locais e as dinâmicas sociais da comunidade na qual a escola está inserida. A partir dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Caminho do Saber, localizada na comunidade rural de Brejo Soares, no município de Correntina-BA, a cerca de 68 km da sede municipal. A instituição, apesar de estar em funcionamento desde 2012, iniciou a construção efetiva de seu PPP apenas em 2022, impulsionada por ações de formação continuada promovidas pela rede

⁵⁷Mestranda em Educação (UESB); Licenciada em Pedagogia (UESB); Pós-Graduanda em Educação do Campo (UESB). aillacosta24@gmail.com.





municipal, como o programa FORMACAMPO.

Ao propor esta análise, busca-se compreender de que modo o PPP expressa, ou não, deixa de refletir os princípios da Educação do Campo, evidenciando suas potencialidades e contradições. A reflexão aqui apresentada parte da realidade vivenciada pela comunidade escolar e pretende contribuir com o debate sobre a importância de um PPP que vá além da formalidade e que, de fato, represente um compromisso com uma educação transformadora e comprometida com os sujeitos do campo.

METODOLOGIA

Este trabalho possui abordagem qualitativa, de acordo com Teis e Teis (2006, p. 02) esse tipo de abordagem “(...) tem suas raízes no final do século XIX. Foi na área das ciências sociais que primeiro se questionou a adequação do modelo vigente de ciência aos propósitos de estudar o ser humano, sua cultura e sua vida social”. Assim, esse estudo é fruto de uma articulação entre pesquisa bibliográfica e análise documental.

A análise teve como foco central o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Caminho do Saber, utilizando-o como principal fonte de dados. Foram também considerados documentos normativos e legais, como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e demais legislações relacionadas à Educação do Campo, além de autores que discutem as especificidades desta modalidade educacional, como Caldart (2004) e Vendramini (2009).

Foi utilizada a análise documental, por entender que “o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (Silva et al., 2009, p. 4556). Dessa forma, os procedimentos permitiram compreender como os aspectos culturais e políticos da Educação do Campo se materializam no PPP da referida escola os sentidos e práticas que sustentam o PPP em um território rural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Caminho do Saber, situada na comunidade rural de Brejo Soares, no município de Correntina-BA, revela elementos importantes para pensarmos sobre a realidade educacional vivenciada por esta instituição do campo. Para Veiga (2002, p. 13), o PPP pode ser considerado “um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO.





objetivos específicos para esse fim”. Nesse documento escolar, é possível observar como a escola expressa seus princípios, concepções de ensino e os caminhos pedagógicos que orientam sua atuação, permitindo identificar em que medida tais elementos dialogam ou deixam de fazer essa ponte com os princípios da Educação do Campo.

A escola atende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turmas multisseriadas, característica comum em escolas camponesas, e apesar de estar em funcionamento desde 2012, foi apenas a partir de 2022, com ações formativas como o FORMACAMPO, que se iniciaram os esforços para sistematização do seu PPP. Embora o documento analisado ainda esteja inconcluso e há ausência de uma coesão tanto textual como de conteúdo, ele evidencia a tentativa da equipe pedagógica de construir uma proposta que reconheça a identidade e o contexto da comunidade escolar.

No entanto, a fragilidade da sistematização e a ausência de uma proposta pedagógica consolidada comprometem a função orientadora do PPP, limitando sua atuação como instrumento de planejamento, avaliação e mobilização coletiva. Ao analisar o PPP, não tem como deixar de lado o contexto em que a escola está imersa, nota-se que o número reduzido de estudantes e a estrutura física razoavelmente conservada contrastam com desafios estruturais destacados, como a ausência de energia elétrica e o acesso limitado a tecnologias educacionais.

Tais limitações refletem diretamente na qualidade das experiências escolares, restringem as possibilidades de inovação pedagógica e revelam o descaso histórico com as escolas do campo. Outro aspecto crítico identificado diz respeito à inclusão, a escola não aborda esse público na versão do PPP que a escola possui, ele não apresenta estratégias claras para atender à diversidade presente no território. Essa ausência explícita a necessidade de pensarmos políticas inclusivas e práticas pedagógicas contextualizadas às especificidades do campo, como preconiza a Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

A leitura do documento também revela que, embora haja menções à valorização da cultura local, tais aspectos aparecem de maneira genérica e pouco articulada aos princípios da Educação do Campo. A proposta curricular não contempla, de forma efetiva, a lógica das turmas multisseriadas nem dialoga com os saberes e práticas da comunidade. Isso sinaliza um distanciamento entre o PPP e os fundamentos políticos e pedagógicos defendidos por autores como Caldart (2004), para quem a construção da Educação do Campo exige um processo coletivo e contínuo, protagonizado pelos sujeitos camponeses.

Segundo Caldart (2004), elaborar um PPP no contexto da Educação do Campo implica manter viva a memória coletiva, valorizar a identidade territorial, enfrentar os desafios políticos da atualidade e garantir uma formação humana, ancorada na luta por políticas públicas. A

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO.





ausência da participação efetiva da comunidade escolar na elaboração do documento analisado é, portanto, um indicativo de que os princípios da gestão democrática ainda não foram plenamente incorporados à prática institucional, comprometendo o vínculo entre escola e território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar criticamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal José do Vale, localizada na zona rural do município de Correntina-BA, a fim de compreender em que medida esse documento reflete os princípios e diretrizes da Educação do Campo. A análise evidenciou que, apesar de avanços pontuais, o PPP ainda carece de um compromisso com a realidade social e territorial da comunidade escolar.

A experiência da escola revela que os desafios ainda não superados pelas escolas do campo vão além do discurso legal e alcançam o cotidiano escolar de forma contundente. A precariedade de recursos básicos, como energia elétrica e acesso à tecnologia, somada à ausência de formação continuada específica para os docentes comprometem a construção de um PPP bem fundamentado e coerente com as demandas do território.

Embora o PPP registre uma estrutura física razoável e o número reduzido de estudantes possibilite práticas mais individualizadas, a ausência de adaptações para estudantes com deficiência e a frágil articulação com a comunidade local demonstram a distância entre o que é prescrito e o que é vivenciado na prática. A pouca participação da comunidade nas decisões e ações escolares enfraquece os vínculos entre escola e território, dificultando a consolidação de uma proposta educativa que valorize os saberes e modos de vida do campo.

Dessa forma, a análise realizada aponta para a necessidade de revisão e ressignificação do PPP, de modo que este seja construído de forma dialógica, coletiva e ancorada nos princípios da Educação do Campo. Um PPP enfraquece as lutas que os camponeses vêm travando para uma educação de qualidade, reduzindo sua potência como instrumento de transformação social. Em suma, é preciso reconhecer que o PPP da escola precisa de uma nova roupagem em que a construção seja dada de forma coletiva, ancorada na escuta e na valorização dos saberes da comunidade e território em que está inserida. Para que haja uma maior apropriação do documento por parte de professores, gestores e comunidade escolar, reconhecendo-o como um instrumento democrático, vivo e contextualizado.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo: cadernos da licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2004.

CORRENTINA. **Projeto Político Pedagógico-PPP** (2023). Secretaria Municipal de Educação, Escola Mun. Caminho do Saber, Correntina-BA 2023.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente. **Anais IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, p. 4554 4566, 2009.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. *In*: COUTINHO, A. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luís: Eudfma, 2009.





POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO DA BAHIA EM CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO: levantamento do arcabouço normativo jurídico

Edjaldo Vieira dos Santos⁵⁸

Nilzete de Santana Santos⁵⁹

Arlete Ramos dos Santos⁶⁰

Gilvan dos Santos Sousa⁶¹

Resumo: O presente estudo pretende mapear o arcabouço normativo jurídico sobre a educação dos povos do campo durante o período da pandemia e pós-pandemia pelas esferas federal, estadual e municipais. O estudo se constitui como parte do projeto de pesquisa guarda-chuva, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC), intitulado “Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas nas escolas do/no campo da Bahia no contexto da pandemia da Covid-19”. A questão de pesquisa é: Qual o arcabouço normativo jurídico construído, pelas esferas federal (Mec, CNE), estadual (Sec/BA, CEE/BA) e pelos municípios (CME) que compõem os 27 Territórios de Identidade da Bahia, destinadas à Educação do Campo a partir de 2020? A pesquisa tem caráter descritiva e exploratória, tendo como método de análise o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Os procedimentos metodológicos que nos serviram de aportes foram a pesquisa bibliográfica e documental nos sites do MEC, CNE, Conselho Estadual de Educação (CEE) e Conselhos Municipais de Educação (CME), materiais de web sites, artigos científicos, dissertações de mestrados e teses de doutorados, análises de dados de órgãos de pesquisa. Os resultados parciais apontam que no âmbito da legislação, muitos dispositivos trouxeram novos desafios quanto a organização do trabalho pedagógico, principalmente para as escolas do/no campo.

⁵⁸ Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado e Doutorado Profissional-PPGE/UESC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB/UESC, coordenador territorial e formador do grupo de trabalho que trata do Projeto Político Pedagógico do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO-UESB/UESC); Professor Pesquisador e Formador do Programa Escola da Terra MEC/UFRB; Diretor de Formação Sindical, Assuntos Intersindicais, Jurídicos e Comunitário do SIMPI/Itabuna; Professor efetivo da Educação Básica nos municípios de Itabuna e São José da Vitória-Bahia. edjaldov@gmail.com.

⁵⁹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado e Doutorado Profissional-PPGE/UESC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB. Coordenadora Pedagógica efetiva do município de Maraú-Bahia. nilsantanaba@hotmail.com.

⁶⁰ Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFGM), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. arlerp@hotmail.com.

⁶¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2010), e graduação em Artes pela Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES; Especialização em Gestão; Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes e Especialização em Artes e Psicomotricidade pela FACIG; atualmente é gestor educacional pela Secretaria de Educação de Vitória da Conquista; professor da disciplina Ética na Psicopedagogia, na Faculdade Regional de Filosofia e Letras de Candeias -IESCFAC, professor formador da disciplina Movimentos sociais e educação do PARFOR. gil-uesb@hotmail.com.





Palavras-chave: Educação do campo. Ensino remoto. Legislação. Pandemia.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 mal tinha começado e fomos surpreendidos com a disseminação de forma exponencial da pandemia da Covid-19, que provocou grandes impactos, sobretudo nos países em desenvolvimento, como o Brasil, por exemplo. Neste contexto, a educação como princípio educativo tem se reestruturado com profundas transformações por todo o Brasil, especialmente a partir deste avassalador vírus pandêmico que surgiu na China e se espalhou pelo globo de forma rápida, ocasionando significativas mudanças e novas adaptações no complexo sistema educacional brasileiro, atingindo estados e municípios.

A Educação do Campo, no contexto da pandemia da Covid-19, também foi afetada e ainda agudiza em decorrência dos problemas já existentes, como por exemplo, a vulnerabilidade social e a escassez de recursos, como a falta de equipamentos e de internet, o abismo da desigualdade social, étnica e educacional do Brasil, estados e nos municípios impõem-se como desafios a serem enfrentados.

O presente estudo integra a pesquisa matricial intitulada "Escolas do e no Campo da Bahia: Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas no Contexto Pandêmico e Pós-Pandêmico", coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade-GEPEMDECC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A supracitada pesquisa, desenvolveu-se no contexto da pandemia provocada pela propagação da infecção do SARS-CoV-2, que resultou em mais de 700 mil mortes no Brasil. O impacto causado pela CoVID-19 em todos os setores da sociedade e, em específico na Educação do Campo, conduziu-nos, como pesquisadores e pesquisadoras, a investigar as consequências decorrentes deste cenário catastrófico nas escolas do campo do estado da Bahia, a fim de compreender como as unidades escolares enfrentaram os desafios impostos pela complexidade daquela realidade.

Considerando o cenário pandêmico e pós-pandêmico, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: Qual o arcabouço normativo jurídico construído, pelas esferas federal (Mec, CNE), estadual (Sec/BA, CEE/BA) e pelos municípios (CME) que compõem os 27 TI da Bahia, destinadas à Educação do Campo a partir de 2020?

A partir dessa problemática, o objetivo da presente pesquisa em andamento é: mapear o arcabouço normativo jurídico sobre a educação dos povos do campo durante o período da pandemia e pós-pandemia pelas esferas federal, estadual e municipais.

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





Torna-se imprescindível que após a conclusão das análises do estudo, busca-se como forma de devolutiva aos municípios dos diferentes Territórios de Identidade, os resultados da pesquisa para desenvolverem trabalhos junto às escolas do campo, buscarem alternativas e ações concretas e eficazes, visando reduzir ou suprir as defasagens produzidas e que permanecem no período pós-pandêmico ou contemporâneo.

METODOLOGIA

O estudo faz parte de um projeto intitulado Políticas e Práticas educacionais nas Escolas do Campo da Bahia em contexto pandêmico e pós-pandêmico desenvolvido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sendo aprovado pelo comitê de ética da UESB, sob o CAAE: 67379823.1.0000.0055 e Parecer: 6.005.077

Trata-se de um estudo de natureza exploratório, cuja forma de abordagem é qualitativa e descritiva, desenvolvido a partir do levantamento documental. Houve a participação de 16 professores pesquisadores que integram ao GEPEMDECC, que atuam nas diversas áreas do conhecimento pedagógico, em escolas das redes municipais e do estado da Bahia. Desses, 7 são doutorandos em educação, 6 são mestres, 1 mestranda e 2 especialistas em educação.

O método é o caminho da pesquisa, orienta as nossas escolhas, o percurso a ser trilhado, com o rigor inerente à pesquisa científica. Neste sentido, para atingirmos os objetivos delineados, atentando para o recorte temporal 2020-2023, realizamos uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental, de caráter descritivo e, nesta perspectiva, adotamos a abordagem qualitativa, de natureza exploratória.

Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ao buscar investigar o universo de significados, motivos, crenças, aspirações, atitudes e valores no próprio ambiente natural do fenômeno social. Esse desenho metodológico, “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42), o qual será sustentado pela pesquisa bibliográfica que “tem por finalidade conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre determinado assunto” (Trujillo Ferrari, 1982, p. 209).

A fim de analisarmos as informações coligidas dentro deste campo metodológico, empregamos como método o Materialismo Histórico Dialético (MHD), que encontra em Marx seu assento teórico e se diferencia pela busca de um real concreto, pois este método “é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de





suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade” (Santos; Nunes, 2020, p. 110). Nesse contexto, o MHD busca a realidade através do desvelamento da visão aparente do fenômeno (Kosik, 1976, p. 12), através de uma observação que vai da totalidade às partes e das partes, retoma à totalidade.

Acerca dos instrumentos de coletas de dados necessários à totalidade deste estudo utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O lócus da pesquisa são os 27 Territórios de Identidade da Bahia. Foram usadas como fonte de informações necessários à totalidade deste estudo: as publicações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE), portais dos Conselhos Municipais de Educação (CME) e sites oficiais dos 417 municípios da Bahia.

A pesquisa foi organizada em três frentes de trabalhos: frente 1: documentos do MEC (Leis e Decretos Federais) e do CNE (Pareceres e Resoluções); frente 2: documentos da SEC/BA e CEE; frente 3: mapeamento dos documentos publicados pelos 417 municípios baianos (Pareceres e Resoluções pelos CME) e Leis, Decretos e Portarias publicados pelos gestores municipais e secretários de educação).

Na fase exploratória, o estudo foi desenvolvido em quatro etapas, a saber: na 1ª Etapa foi elaborado o Plano de Trabalho do grupo de trabalho, denominado de GT de Legislações, definindo o levantamento da legislação nacional (MEC/CNE), do CEE/BA durante o período da pandemia (2020-2022), destacando as especificidades da educação para os povos do campo; a 2ª Etapa foi definido o recorte temporal (2020-2022), considerando o período em que as aulas foram suspensas ou que tiveram o seu retorno e desenvolvimento no formato remoto; na 3ª Etapa ocorreu o mapeamento das legislações publicadas pelos sistemas municipais de ensino (CME) e pelos gestores e secretários municipais de educação dos 27 territórios de Identidade da Bahia (Leis, Decretos e Portarias); na 4ª e última Etapa, sendo a elaboração de quadros de sistematização dos dados da pesquisa com a seleção e armazenamento dos documentos no drive do Projeto Guarda-Chuva.

As fontes de informações da pesquisa são: página do Ministério da Educação (MEC): legislações homologadas e publicadas pelo Ministro da Educação no período de 2020-2023; o site do Conselho Nacional de Educação (CNE) com o levantamento dos Pareceres e Resoluções referentes aos encaminhamentos sobre o ensino durante o período da pandemia; no site oficial

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); repositório do Conselho Estadual de Educação (CEE/BA) e página do diário oficial do governo da Bahia e nos portais dos Diários Oficiais dos municípios da Bahia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em andamento, na fase de análise das legislações. Todas legislações levantadas comporão o observatório do GEPEMDECC que passará a contar com um banco de dados e um acervo para estudos e produção de artigos. Os dados levantados serão analisados e discutidos conforme as etapas indicadas por Bardin (2011): a) pré-análise, onde os documentos serão organizados de acordo com os objetivos da pesquisa; b) exploração do material e construção de categorias, onde realizaremos a leitura flutuante, atenta de todo o material para, construindo as primeiras categorias teóricas; c) tratamento dos resultados, inferências e interpretação, fazendo a análise crítica do conteúdo oriundo das normativas a fim de verificar similaridades e ou distanciamentos, que possam produzir novas categorias para inferências e interpretação, conforme o aporte teórico do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um processo de reflexão contínuo, o presente estudo é uma ação do Projeto Guarda-Chuva que trata sobre "Escolas do e no Campo da Bahia: Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas no Contexto Pandêmico e Pós- Pandêmico", no qual buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Qual o arcabouço normativo jurídico construído durante o período da pandemia e pós-pandemia pelas esferas federal (MEC, CNE), estadual (SEC, CEE) e pelos municípios (CME) que compõem os 27 Territórios de Identidade da Bahia? Essa tentativa está almagamada aos seguintes objetivos específicos: mapear o arcabouço normativo jurídico sobre a educação dos povos do campo durante o período da pandemia e pós-pandemia pelas esferas federal, estadual e municipais; organizar os dados levantados para a realização de análise reflexiva das legislações e normativas federais, estadual e municipais (Leis, Pareceres, Resoluções, Decretos e Portarias) produzidas durante a pandemia e pós- pandemia que orientaram a educação dos povos do campo.

Os resultados parciais apontam que com a realidade advinda da pandemia da covid-19 e a partir das legislações, os sistemas de ensino passaram a organizar alternativas para a realização das atividades escolares de forma remota. Os resultados mostram ainda que no

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





âmbito da legislação, muitos dispositivos trouxeram novos desafios quanto a organização do trabalho pedagógico, principalmente nas escolas do/no campo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6/2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF, 2020g.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -CNE. **Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Brasília, 6 de novembro de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142- 5. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-depesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro** / Arlete Ramos dos Santos, Cláudio Pinto Nunes. - Salvador: EDUFBA, 2020.

TRUJILLO, Ferrari Alfonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Editora MC Graw-Hill, 1982.





NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Direito à Educação e à cidadania

Deise Bastos de Araújo⁶²
Queziane Martins da Cruz⁶³

Resumo: Este estudo qualitativo e de análise descritiva, tem o objetivo de refletir sobre as normativas da educação física escolar com ênfase no direito à educação e à cidadania. As discussões tiveram como percurso metodológico estudos bibliográficos e análise documental, na qual foi possível compreender a importância desse componente curricular para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Além disso, compilando os principais marcos legais que regem a educação física escolar, bem como as contradições existentes na prática pedagógicas e intencionalidades do Estado perante a esta área de conhecimento científico. Diante disso, conclui-se que há uma necessidade de ressignificação dos aspectos legais e culturais diante dessa temática, para que assim o direito à educação e à cidadania seja efetivado no chão da sala de aula.

Palavras-chave: Cidadania. Direito. Educação Básica. Educação Física Escolar. Normativas.

INTRODUÇÃO

Considerando que a educação física (EF) é legalmente reconhecida como componente curricular da educação básica, questiona-se: as contradições antagônicas da educação física escolar são oriundas da legislação, do Estado ou da sociedade?

Mediante ao mencionado, é fundamental refletir sobre as normativas da educação física escolar com ênfase no direito à educação e à cidadania. Isso se dá pelo contexto histórico e social que permeiam o componente curricular desde a sua implantação na educação básica.

Mudar essa realidade é uma ação complexa e que demanda luta e resistência, principalmente da classe trabalhadora, por ser o principal alvo de exploração do Estado que teoricamente apresenta a educação de modo geral como seu dever, mas que na prática abstém de sua responsabilidade.

E, no contexto da EF, a precariedade é exorbitante e paradoxal, colocando em xeque o desenvolvimento crítico em relação a corporeidade e assim limitando a formação omnilateral

⁶²Graduanda em Direito, pela Pitágoras/Anhanguera, professora da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA. deisebastosdearaujo@gmail.com.

⁶³Doutoranda e Mestra em Educação pelo PPGEd (UESB), 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 PEC, professora da Rede Municipal de Ensino Bom Jesus da Lapa-Bahia, coordenadora do Grupo de estudos em Pedagogia Histórico Crítica- UNIOESTE. martinsdacruzqueziane@gmail.com





do sujeito. Ou seja, a práxis pedagógicas precisa ter cunho político-social, superando o capitalismo e desenvolvendo a cultura corporal (Taffarel *et al.*, 2021).

Frente ao mencionado, a precariedade da EF e o limite na formação omnilateral como parte da lógica de precarização da educação pública, é explorada pela mesma lógica que sustenta o agronegócio, ou seja, a lógica do capitalismo e da exploração da classe trabalhadora.

METODOLOGIA

Este estudo de caráter qualitativo e de análise descritiva aprofunda-se na compreensão das normativas que regem a educação física escolar, para tanto, foram utilizados como técnicas de estudo a análise documental (Constituição Federal de 1988; LDBEN, PCN's e BNCC) e pesquisa bibliográfica (Taffarel; Bagnara e Boscatto; Moreira e Botelho; De Araújo *et al.*).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, enquanto instrumento de cidadania e guardião dos direitos do povo brasileiro, pontua no Art. 205 que a “educação é “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988).

Com base na perspectiva democrática de sociedade, a educação enquanto meio de desenvolvimento social deverá abarcar as múltiplas áreas de conhecimento científico, para que possa potencializar os distintos saberes de cada cidadão através de um currículo plural e diversificado. Com isso, destaca-se a EF, que conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) – Lei n. 9.394/96, está “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996).

Até conquistar esse espaço na educação básica o componente supracitado, em seu percurso histórico, sofreu influências estatais, que impactaram o modo de olhar e utilizar esta área de conhecimento como instrumento de manipulação social, a fim de nutrir interesses da classe dominante, priorizando em muitos momentos o rendimento físico:

[...] tendências higienista, militarista, pedagogicista e competitivista ainda permeiam o modo como a Educação Física é estruturada e vista pela sociedade, que historicamente utilizou-se dessa área de conhecimento para preparar alunos e alunas para interesses do Estado, ou seja, preparação para guerra e o trabalho braçal (De Araújo et al, 2023, p. 131).





Embora a LDBEN reconheça a disciplina como componente curricular, a deixa facultativa nas situações em que o aluno cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; que tenha prole (Brasil, 1996).

Isso implica na sustentação das intenções antagônicas ao ponto de vista pedagógico, crítico e reflexivo, o que para a sociedade, pode ser considerado um ato perverso de sucumbir e desvalorizar a corporeidade. Que sendo uma manifestação genuinamente humana, Moreira e Botelho (2021) afirmam que:

Corporeidade, como pressuposto fundamental, é resultante das experiências vividas e não apenas de teorias e ou explicações formuladas pelas mais diversas áreas de conhecimento científico, como, por exemplo, a Biologia e a Psicologia. [...] Corporeidade é mais que um conceito, é mudança de atitude em pesquisa, em concepção de corpo, em entendimento do ser humano em sua humanidade. É compreender a educação como uma experiência genuinamente humana (p. 340).

Na educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) reconhece os pontos positivos da EF escolar e as consequências da má condução da mesma, por isso sintetiza princípios que norteiam a EF nos anos iniciais e finais do ensino fundamental:

Para boa parte das pessoas que freqüentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensações de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar... Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física (p. 15).

Assim, a práxis do componente na educação básica tem que ser trabalhada com o mesmo respeito das outras áreas de conhecimento, pois o estudo da cultura corporal é tão presente e necessário à vida humana, quanto outros objetos de estudos explorados pelos demais componentes curriculares.

Integrada na área de Linguagem e suas tecnologias, a EF para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deverá garantir os “direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros” reverberando simultaneamente os conhecimentos de cada componente curricular, nas “dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2017).





Portanto, a produção do conhecimento não é para ser segregada por áreas de conhecimento, mas entre elas, numa organização que deve vislumbrar o conhecimento de um todo, e não de uma única parte. Parafraseando Bagnara e Boscatto (2022):

Nesse contexto, os professores de EF são desafiados a explicitar e organizar o currículo escolar considerando os “princípios” da complexidade (estruturação progressiva), da criticidade, da profundidade e da diversidade dos conteúdos ligados à cultura corporal de movimento ao longo dos anos escolares, potencializando, neste viés, processos educativos que primam pela produção de conhecimentos. Para contribuir com esta tarefa, temos trabalhado com a ideia de que as aulas de EF podem ser desenvolvidas com base na perspectiva multidimensional dos conhecimentos. Entendemos que essa premissa de ensino tem potencial para possibilitar aos estudantes a compreensão dos aspectos conceituais, das características e dos princípios que constituem o universo da cultura corporal de movimento, possibilitando, ainda, compreender os sentidos e significados implícitos “ao e no” movimento corporal/humano e seu “entorno”, numa relação dialética com o mundo (p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao exposto, essa discussão aponta os principais marcos legais da EF e sua importância para a formação cidadã, o que requer a ressignificação desta área de conhecimento nos espaços escolares. Assim, reconhecendo-a enquanto campo científico que contribui significativamente para a formação omnilateral do indivíduo, quando alicerçada em um currículo crítico e pedagógico.

REFERÊNCIAS

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. Multidimensionalidade dos conhecimentos: uma proposição para o ensino da educação física. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 28, p. e28060, 2022. Disponível em: scielo.br/j/mov/a/wzMjHnqH85kTF4kBVVvk3rr/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf](#). Acesso em: 25 de ago. 2025.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [Constituição](#). Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL, **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [L9394](#). Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





Disponível em: Física. Acesso em: 25 ago.2025.

DE ARAÚJO, Deise Bastos, CRUZ, Queziane Martins da, ALFONSECA, Márcia Rocha. A educação física escolar em tempos de ultraconservadorismo: subversão da cultura **corporal**. In: SANTOS, Arlete Ramos dos, ROLIM, Inaiara Alves; RODRIGUES, Priscila da Silva (org.). **Educação em tempos de ultraconservadorismo**. Curitiba: Appris Editora. 2023, p. 33 - 47.

MOREIRA, Wagner Wey; BOTELHO, Rafael Guimarães. Corpo/corporeidade e ciência/tecnologia: encontros e/ou desencontros. **Argumentos Revista de Filosofia/UFC**, Fortaleza, v. 13, n. 25, p. 332-343, 2021. Disponível em: Corpo-Corporeidade-e-Ciencia-Tecnologia-Encontros-e-ou-Desencontros.pdf Acesso em: 25 ago. 2025.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke *et al.* **Formação em educação física no Brasil: contribuições da ANFOPE, FORLIA e MNCR**. Goiânia, v.3, i.2, n.6, p. 542-563, jul./dez. 2021. Disponível em: 6.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.





O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

José Luiz Soares da Rocha⁶⁴

Nilza da Silva Martins⁶⁵

Resumo: O principal objetivo deste trabalho foi identificar se o currículo do novo Ensino Médio, implementado a partir das reformas ocorridas nos anos de 2017, 2018 e 2024, contempla aspectos específicos da Educação do Campo. Para compreender o objeto de estudo e responder a problemática levantada, uma pesquisa de natureza bibliográfica, baseada nos estudos de (Gil, 1999) foi desenvolvida como também uma pesquisa documental. Assim, alguns artigos das seguintes legislações foram consultados e analisados: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996-LDB 9.394/96; Decreto 7.352/2010; Portaria nº 649/2018; Lei 14.945/2024, entre outros. Na realização da análise dos dados levantados, foi utilizado a técnica de análise de conteúdo de (Bardin, 2010). Para discussão e embasamento teórico a respeito da problemática, os estudos dos seguintes autores foram utilizados: (Arroyo, 1999); (Fernandes, Cerioli e Caldart, 2004) etc. Ficou evidenciado que há algumas regulamentações legais para normatizar o trabalho das escolas do campo, contudo, na prática, ainda existem muitas lacunas no processo de efetivação de um ensino e aprendizagem de qualidade. No que se refere a reforma do Ensino Médio ocorrida nos anos de 2017 e 2018 a Educação do Campo continuou com um currículo tipicamente urbano, mas com as alterações ocorridas em 2024, identificou-se que ela contempla de maneira simplória, no currículo ofertado, aspectos da Educação do Campo. Sendo assim, muitos desafios precisam ser enfrentados para poder superar as dificuldades relacionadas a oferta e qualidade dessa modalidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Novo Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Quando se menciona Educação do Campo, fala-se de uma modalidade de ensino pensada para um público específico, a população do campo. Dessa forma, essa oferta deve ser criada de modo a contemplar alguns aspectos peculiares desses povos: a cultura, a forma como se relacionam com a natureza, o modo de vida, os meios de produção, a valorização de suas identidades, entre outros. Desse modo, Fernandes, Cerioli e Caldart afirmam que a Educação do Campo precisa ser ofertada de forma que ela esteja contextualizada com a realidade dos discentes. (Fernandes, Cerioli e Caldart, 2004). Dessa maneira, a educação torna um fator

⁶⁴ Mestrando em ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino-PPGE da Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB. Licenciado em Letras Vernáculas-UNEB Campus IX. Especialista em Educação do Campo-UNEB Campus XVII. Professor efetivo da rede estadual de educação do estado da Bahia, atuando no Colégio Estadual do Campo Veronildo Mendes Pereira (CECVEMP), no povoado de Lagoa Clara em Baianópolis-BA. jls29rocha@hotmail.com.

⁶⁵ Professora adjunta da UNEB/Barreiras. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Educação do Campo. Professora Colaboradora do Mestrado em Ensino da UFOB. nlima@uneb.br.





essencial em muitos quesitos da vida da população campestre, desde que seja ofertada de forma adequada.

Nesse sentido, para tentar entender se currículo ofertado nas escolas do campo está contextualizado com a realidade dos estudantes, este trabalho buscou compreender a seguinte problemática: O currículo do Novo Ensino Médio, contempla também a Educação do Campo de forma a valorizar a cultura e os saberes deles. Nessa perspectiva, objetivou identificar se o currículo do Novo Ensino Médio está adequado para atender os alunos do campo.

A Constituição Federal de 1988, apresenta no artigo 205, que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988, p. 189).

Assim, a CF/88 menciona a importância da educação para o desenvolvimento do ser humano, mas, observa-se que, na prática, essa garantia legal não está sendo implementada em sua totalidade. Desse modo, o presente estudo apresentou reflexões sobre algumas problemáticas que envolvem a falta de efetivação de uma educação de qualidade em escolas do campo.

METODOLOGIA

Este estudo embasou as ideias discutidas a partir de referências bibliográficas de autores que pesquisam a temática em questão. Dessa maneira, algumas ações foram necessárias para realizá-lo, como por exemplo, algumas buscas em sites na internet para encontrar estudos publicados e que pudessem contribuir com a discussão aqui apresentada; buscou-se também livros de autores renomados para serem usados como embasamento para realização deste trabalho; fez-se uma seleção dos materiais encontrados; logo após, iniciou-se o processo de leitura aprofundada e, por fim, foi feita as discussões.

Algumas teorias de Gil também foram usadas, principalmente as que dizem respeito as pesquisas bibliográficas que, na perspectiva dele, elas são construídas a partir de estudos já realizados e há algumas vantagens em utilizá-las, como por exemplo, a de ter acesso a dados, informações, discussões e resultados de diversos estudos realizadas por vários autores sobre a temática em estudo. Contudo, ainda segundo o autor, é preciso ter cuidado com a utilização das fontes de pesquisas, pois é necessário escolher as que possam fornecer dados confiáveis. (Gil, 1999)





Ademais, para obtenção dos resultados esperados foi preciso fazer uma leitura e análise aprofundada dos materiais apurados e, logo depois, fazer o processo de interpretação e discussão das teorias relacionando-as com as ideias e a problemática aqui apresentadas. Sendo assim, os estudos de Bardin foram essenciais, principalmente a técnica de análise de conteúdo, que segundo ela:

[...] deve ocorrer em três etapas, sendo elas: A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais[...]. A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificação corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base,[...] a terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2010, p. 107).

Em virtude disso, a referida teoria e técnica apresentada pela autora foi fundamental no processo de análise e discussão dos materiais levantados, o que contribuiu e facilitou a busca de respostas para o questionamento levantado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante muito tempo a população do campo vem sofrendo com diversos estereótipos e preconceitos que são atribuídos a elas, pois sua cultura, modos de vida, etc., são vistos como inferiores em relação às outras existentes. Desse modo, a educação pode ser um fator fundamental para transformar essa realidade.

Ao observar a história da educação brasileira é possível perceber que a Educação do Campo passou por um longo período sem ter uma atenção adequada do poder público a ponto de se pensar e criar políticas públicas adequadas para atender os estudantes que dela dependem. Contudo, é perceptível que nas últimas décadas surgiram algumas regulamentações legais.

Logo, pode se mencionar o parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001; resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 dentre outros. Essas regulamentações foram criadas com o intuito de orientar e normatizar a prática de ensino na Educação do Campo objetivando garantir e implementar uma educação de qualidade que pudesse atender as especificidades da população campesina.

No ano de 2017 foi sancionada a Lei nº 13.415, que dentre as várias regulamentações presentes tem se as que se referem as alterações para o Ensino Médio e no ano de 2018, foi





publicada a portaria nº 649, que instituiu o programa de apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação das escolas.

Nesse sentido, ao analisar a referida lei e a portaria, é possível perceber que elas mencionam parâmetros para implantação de mudanças, inclusive no que diz respeito ao currículo do Ensino Médio, mas, não se observa menção direta sobre regulamentações específicas que dizem respeito a Educação do Campo e, sendo assim, as escolas do campo receberam a mesma proposta curricular das escolas urbanas. Nesse contexto, Sacristán afirma que o currículo adequado é aquele contextualizado com as reais necessidades dos estudantes e que leve em considerações, dentre outros, aspectos culturais do público ao qual está sendo destinado. (Sacristán, 2000).

Assim, muitos desafios foram enfrentados pelos profissionais e estudantes, principalmente os da Educação do Campo no que se refere a referida reforma, dentre eles, pode ser mencionado, a dificuldade de ampliação de carga horária, conforme está expresso da lei 13.415/2017, pois os discentes do campo, devido a dinâmica de trabalho existente entre eles, poderiam ter dificuldade de frequentar a escola em tempo integral.

Além disso, ao implantar os itinerários formativos, com o intuito de possibilitar mais autonomia no processo de aprendizagem, muitos alunos poderiam ser prejudicados, na medida em que teriam o poder de escolher uma área do conhecimento para aprofundar nos estudos e o conhecimento adquirido ficar limitado.

No ano de 2024 foi sancionada a lei nº 14.945, que apresentou uma nova reformulação das alterações ocorridas com a portaria nº 649/2018 e da lei 13.415/2017, ou seja, a partir de reivindicações de diversos setores ligados a educação, o poder público fez algumas alterações, inclusive aumentado a carga horária dos componentes curriculares da Base Comum Curricular-BNCC e diminuindo a dos itinerários formativos, o que era apontado como um dos problemas.

Nesse contexto, está também a Educação do Campo que necessita de um currículo atualizado e que esteja contextualizado com a realidade dos discentes, contemplando por exemplo, aspectos da cultura em que estão inseridos. Nesse viés, Arroyo afirma que a escola deve “Incorporar no Currículo do campo os saberes que preparam para a produção e para o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano” (Arroyo, 1999, p. 83).

Nessa perspectiva, a escola exerce papel fundamental na formação dos educandos e isso pode ser utilizado para reforçar a valorização da identidade e contribuir para elevação da autoestima, a partir da construção de um currículo que valorize a memória, a cultura dos educandos e seu espaço como cidadão.





Ademais, no que diz respeito as alterações ocorridas na reforma do Ensino Médio no ano de 2024 já se pode observar algumas melhorias e inclusão da Educação do Campo, como por exemplo, a construção de itinerários formativos específicos para as escolas campesinas, em que se incluíram alguns componentes curriculares que dialogam com a realidade dos estudantes. Nesse viés, o estado da Bahia criou e publicou um Documento Curricular Referencial-DCRB, específico para essa modalidade da educação. Isso pode ser considerado, no contexto de desvalorização e falta de políticas públicas educacionais para os estudantes do campo, um grande avanço que poderá contribuir para melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidenciado que a Educação do Campo esteve, por bastante tempo, fora da criação de políticas públicas que pudessem levar em consideração suas especificidades nas propostas pedagógicas desenvolvidas. No entanto, a partir do século XXI, houve a criação de algumas legislações para regulamentá-la, porém na prática não se teve muitas adequações e mudanças.

Dessa maneira, com a reforma do Ensino Médio ocorrida nos anos de 2017 e 2018 ainda permaneceu uma grande lacuna em relação a criação e implantação de um currículo que atendesse de fato os estudantes do campo. Mas com as alterações propostas no ano de 2024, é possível perceber que algumas melhorias foram adquiridas, principalmente com a criação de itinerários formativos específicos para essa modalidade da educação. Contudo, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados, visto que a Educação do Campo precisa de várias adequações e o currículo é apenas uma delas. Desse modo, as pequenas mudanças observadas podem ser consideradas como avanços significativos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, Distrito Federal, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>. Acesso em: 23 jul. 2025.





BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: em 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001.** Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica no Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649/2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://files.comunidades.net/profemarli/PortMEC64920180710.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 14.945/2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.





AGRONEGÓCIO, CURRÍCULO E DISPUTA IDEOLÓGICA: a inserção do programa De Olho no Material Escolar na educação pública

Cledson Oliveira dos Santos⁶⁶

Resumo: Este trabalho realiza uma análise crítica das formas de inserção político-ideológica do agronegócio nas escolas públicas, com foco na atuação de mulheres vinculadas ao setor na formulação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) e no programa *De Olho no Material Escolar*. Fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica e documental referente ao período de 2021 a 2025, com ênfase em fontes institucionais e discursos produzidos pelo próprio agronegócio. Os resultados apontam para um processo de disputa curricular e simbólica em que o agronegócio ultrapassa a dimensão produtiva e se projeta como força hegemônica sobre os conteúdos escolares, moldando subjetividades e desarticulando experiências pedagógicas comprometidas com os saberes do campo. Evidencia-se, assim, a tentativa de reconfiguração da escola pública como aparelho ideológico, orientada pela racionalidade neoliberal e pela deslegitimação dos princípios da Educação do Campo, historicamente vinculada às lutas sociais e à valorização dos territórios camponeses. Conclui-se que a ofensiva do capital agroexportador sobre o campo educacional impõe à comunidade escolar a necessidade de uma consciência crítica e de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a autonomia docente e a defesa da educação pública como espaço de resistência e emancipação.

Palavras-chave: Agronegócio. Currículo. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa resulta de um conjunto de investigações e leituras críticas acerca das formas de inserção e articulação do agronegócio nas instituições públicas de ensino, com ênfase na atuação político-ideológica de segmentos vinculados ao setor agroindustrial. O objetivo central é analisar a mobilização nacional de mulheres ligadas ao agronegócio e suas estratégias de incidência técnica e política na construção do documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), voltado à formulação do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se de compreender como o discurso empresarial tem se reconfigurado em práticas de intervenção no campo educacional, buscando legitimar-se como projeto pedagógico e como narrativa hegemônica sobre o campo e seus sujeitos (Nannini e Marcusso, 2024).

Nesse contexto, destaca-se o programa De Olho no Material Escolar, criado em 2021 e coordenado pela Associação De Olho no Material Escolar, organização da sociedade civil sem fins lucrativos liderada por mulheres do setor agropecuário, como Letícia Jacintho. O programa nasce com o discurso de “corrigir distorções ideológicas” nos livros didáticos e de “adequar os

⁶⁶Especialista em Educação do Campo, UNEB. cledsonoliveirasantos@gmail.com





conteúdos escolares à realidade do campo e da produção agroindustrial”. A partir dessa retórica de neutralidade e de pretensa defesa da “verdade científica”, a iniciativa propõe uma revisão curricular que privilegia a racionalidade técnico-produtivista, difundindo valores de mercado e princípios empresariais no interior da escola pública. Em poucos anos, o programa expandiu sua atuação para diferentes estados brasileiros, firmando parcerias com secretarias de educação e promovendo cursos de formação docente, o que evidencia seu caráter estruturante como projeto de poder (Nannini e Marcusso, 2024).

Entende-se, assim, o projeto De Olho no Material Escolar como expressão de um movimento mais amplo de colonização simbólica do espaço educativo, em que a disputa pela hegemonia curricular assume dimensões políticas, econômicas e culturais. Não se trata apenas de uma intervenção pontual sobre conteúdos, mas de uma tentativa de moldar subjetividades e produzir consenso em torno do agronegócio como sinônimo de modernidade e progresso. Como observa Ramos (2025), a penetração desse discurso em escolas localizadas em territórios rurais tenciona os vínculos comunitários, corroendo identidades e deslocando o sentido de pertencimento camponês.

Dessa forma, impõe-se a necessidade de interrogar: a quem interessa o controle sobre os conteúdos escolares? Quais sentidos estão sendo disputados no interior do currículo a partir de programas como o De Olho no Material Escolar? Mais do que uma política pedagógica, trata-se de uma operação ideológica que instrumentaliza a escola pública como aparelho de reprodução do capital agrário, em detrimento da diversidade de saberes, da justiça social e da autonomia pedagógica.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa envolveram a realização de uma revisão bibliográfica e documental, abrangendo o período de 2009 a 2025, com foco nos temas centrais da investigação. As reflexões foram ancoradas na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o que possibilitou uma leitura crítica das contradições inerentes às práticas e aos discursos que envolvem a produção, circulação e uso dos livros didáticos. Essa abordagem permitiu compreender a educação como um campo de disputas hegemônicas, em que se confrontam diferentes projetos de sociedade e de formação humana.

Inicialmente, buscou-se uma aproximação com a realidade do setor do agronegócio, mediante a análise de fontes institucionais — como documentos e relatórios da Associação





Brasileira do Agronegócio (ABAG) —, além de plataformas digitais, sites e artigos especializados. O objetivo foi compreender as estratégias de inserção do agronegócio no campo educacional e suas ações de marketing vinculadas à temática da educação, evidenciando como o discurso empresarial se desloca do espaço econômico para o simbólico, incidindo sobre os currículos escolares (Souza; Conceição, 2009).

Um dos focos centrais da análise recai sobre o programa De Olho no Material Escolar, compreendido como uma iniciativa de caráter político-ideológico voltada à revisão dos conteúdos escolares e à indução de posturas docentes alinhadas à defesa do modelo de produção agroindustrial. Tal programa atua como instrumento de disputa simbólica e curricular, operando pela censura seletiva e pela reconfiguração dos sentidos atribuídos à educação pública, sobretudo no tratamento do livro didático como espaço de controle ideológico.

Por fim, discute-se a mobilização nacional de mulheres vinculadas ao agronegócio e suas estratégias de incidência técnica e política na construção do documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), direcionado à formulação do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Esse movimento expressa a consolidação de uma racionalidade produtivista que busca legitimar o agronegócio como locus de formulação e controle das políticas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa não concluem o movimento contrário à educação pública, para todos e de qualidade, mas evidenciam suas contradições internas e as tensões que atravessam o campo educacional. Mais do que expor dados, busca-se aqui uma análise crítica e problematizadora dos processos que envolvem a relação entre o agronegócio e a escola pública. O que se observa é que o programa De Olho no Material Escolar expressa um movimento marcado pela disputa de interesses, especialmente daqueles grupos que defendem o agronegócio, cujo objetivo central não é apenas o controle territorial, mas a consolidação de uma hegemonia político-ideológica voltada à formação de consensos sociais.

Nessa esteira, o agronegócio ultrapassa a lógica da exploração da terra e avança sobre os espaços simbólicos e formativos, como a escola, buscando moldar subjetividades e garantir a reprodução de seus valores. O discurso hegemônico do setor, embora revestido de aparente neutralidade, produz ambiguidades e fissuras que possibilitam resistência e questionamento.



Assim, a disputa em curso não se restringe ao território físico, mas se estende ao território simbólico e educativo, onde se confrontam projetos de sociedade distintos.

Por outro lado, a Educação do Campo, historicamente vinculada às lutas sociais e à construção de uma pedagogia contextualizada e emancipadora, converte-se em alvo estratégico dos interesses do agronegócio. O currículo, nesse cenário, passa a ser objeto de vigilância e reconfiguração pelos “senhores do agro”, que, sob o pretexto da defesa da família e da moral, buscam reintroduzir modelos pedagógicos conservadores e anacrônicos.

Assiste-se, assim, à tentativa de reinstaurar uma lógica curricular ultrapassada, marcada por materiais didáticos alinhados à ideologia dominante, à semelhança das antigas enciclopédias Barsa, símbolos de uma visão de mundo autoritária e excludente. Essa reação conservadora procura deslegitimar a Educação do Campo como proposta político-pedagógica transformadora, promovendo o enfraquecimento curricular e o apagamento das experiências educativas comprometidas com a justiça social, a diversidade e os saberes dos povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira vem sendo, progressivamente, moldada segundo a lógica do *modus operandi* neoliberal, no qual, ao longo das últimas décadas, órgãos e instituições, com o apoio de intelectuais e técnicos alinhados a essa racionalidade, têm exercido pressão sobre as instâncias públicas — em especial o Ministério da Educação (MEC) — para a implementação de pautas que favorecem os interesses do agronegócio e de setores empresariais. Simultaneamente, essas forças defendem alterações nos critérios de avaliação dos livros didáticos e na política de materiais escolares, incorporando dispositivos pedagógicos que reforçam valores como o individualismo, a competitividade e o empreendedorismo, pilares da ideologia neoliberal.

Nesse contexto, observa-se uma atuação concentrada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem contribuído para o esvaziamento da autonomia pedagógica das escolas, sobretudo no que diz respeito à escolha de materiais e conteúdos. Paralelamente, intensifica-se o incentivo à fiscalização ideológica por parte de familiares e estudantes, promovendo uma ambiência de desconfiança, desinformação e disseminação de *fake news*. Essa estratégia remete, tanto em termos metodológicos quanto ideológicos, ao movimento “Escola sem Partido” e à crescente militarização dos espaços escolares, fenômenos que convergem na tentativa de disciplinar o pensamento crítico e de controlar o trabalho docente.





Dessa forma, a escola pública vem sendo convertida em espaço estratégico de legitimação e difusão da ideologia do agronegócio, tornando-se palco de uma disputa entre projetos de sociedade antagônicos. O presente nos convoca a encarar um futuro de intensas tensões, que exigirá de educadoras, educadores, pesquisadoras e pesquisadores uma consciência política forjada na luta de classes e no compromisso com a transformação social. Resistir à mercantilização da educação e afirmar o direito ao conhecimento como bem comum constituem tarefas urgentes diante da captura neoliberal do campo educativo e da ofensiva simbólica do capital agroexportador.

REFERÊNCIAS

DO NASCIMENTO, Érica Nayara Santana; DE ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. A mercantilização da educação pública nos moldes do capital: agronegócio na escola. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas**, p. 49-68, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/14359>. Acesso em: 6 set. 2025.

NANNINI, Warllen Torres; MARCUSSO, Marcus. “De olho no material escolar”: o agro quer ser pop nas escolas combinando força e consenso. **Pegada: A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 25, n. 1, p. 319-350, 2024. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/10370/7437>. Acesso em: 6 set. 2025.

SANTOS, A. R. dos. Educação do Campo e agronegócio: território de disputas. **Educação em Revista**, v. 18, n. 2, p. 71-91, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.06.p71>. Acesso em: 6 set. 2025.

SOUZA, Suzane Tosta; CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. As “novas” estratégias do capital para o campo brasileiro a partir do discurso do agronegócio. **Revista Pegada**, v. 9, p. 102-122, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1651>. Acesso em: 6 set. 2025.





FORMAÇÃO DE PROFESSORES: alguns apontamentos sobre Currículo e Práticas Pedagógicas

Nilzete de Santana Santos⁶⁷

Edjaldo Vieira dos Santos⁶⁸

Antoniél dos Santos Peixoto⁶⁹

Resumo: A Formação de Professores foi vista por muito tempo como reforma educacional de treinamento, capacitação e até mesmo reciclagem, porém, esse processo vai muito mais além. Trata-se de qualificação profissional, conhecimento especial, estudo e pesquisa na área à qual o professor se propõe a desenvolver suas habilidades. Nessa perspectiva, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em refletir através das fontes pesquisadas: Freire (1980); Minayo (2013); Santos (2013); Santos (2016); Silva (2005); Silva (2002); Costa (2021); LDB (1996); PNE (2014), sobre formação de professores, o currículo e as práticas pedagógicas. É uma pesquisa Bibliográfica pautada em uma revisão de literatura com seleção criteriosa de fontes a serem estudadas e refletidas. Essa pesquisa tem como método de análise o Materialismo Histórico dialético. O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Vale destacar que o conhecimento não é mais tido como algo pronto e acabado, dentro de um determinado conteúdo, nem tampouco imposto pelo professor e tendo que ser “engolido” pelos alunos. Pelo contrário, conhecimento hoje é a troca de informações, pois, no âmbito escolar, aprender é compartilhar os saberes que cada sujeito carrega consigo, das experiências anteriormente vividas. Além disso, o professor deve ser aquele que estimula a curiosidade, é questionador. Esse estudo nos remete a importância de uma política sólida que coloque como prioridade educacional a formação de professores para que eles se sintam capazes de elaborar um currículo forte que direcione para as práticas pedagógicas de relevância para o aprendizado dos estudantes dentro de cada modalidade, levando em consideração as diferenças que cada grupo apresenta advindo das suas raízes culturais.

Palavras-chave: Currículo. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

⁶⁷ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado e Doutorado Profissional-PPGE/UESC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB. Coordenadora Pedagógica efetiva do município de Maraú-Bahia. nilsantanaba@hotmail.com.

⁶⁸ Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado e Doutorado Profissional-PPGE/UESC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB/UESC, coordenador territorial e formador do grupo de trabalho que trata do Projeto Político Pedagógico do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO-UESB/UESC); Professor Pesquisador e Formador do Programa Escola da Terra MEC/UFRB; Diretor de Formação Sindical, Assuntos Intersindicais, Jurídicos e Comunitário do SIMPI/Itabuna; Professor efetivo da Educação Básica nos municípios de Itabuna e São José da Vitória-Bahia. edjaldov@gmail.com.

⁶⁹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado e Doutorado Profissional-PPGE/UESC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB; coordenador territorial e formador do GT 2 do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO). antoniél_edfisica@yahoo.com.br.





A formação que os professores recebem na universidade, muito frequentemente, não é a que melhor prepara para a vida real. Os docentes têm tido de repensar seu papel na educação, tornando-se mais mediadores do aprendizado que detentores do conteúdo. Essa pesquisa tem como objetivo geral: refletir através das fontes pesquisadas sobre formação de professores, o currículo e as práticas pedagógicas. E como objetivos específicos: analisar os processos de ensinar e aprender; conhecer e compreender as necessidades dos professores e sua realidade sociocultural para adaptar as práticas educativas. O professor é o profissional mais estratégico para uma boa aprendizagem, e por isso precisa estar apto para transmitir o conteúdo de forma adequada, principalmente quando se trata de resgate de identidade de um povo culturalmente excluído havendo a necessidade de o sujeito fazer parte desse processo como protagonista da sua história. Diante dessa perspectiva essa pesquisa se pauta da seguinte questão: o que acontece com os professores nos primeiros anos de profissão e como a formação continuada pode oferecer o suporte necessário para a permanência e o desenvolvimento desses profissionais? A docência deve ser vista como uma profissão que exige competência e resultados, e não apenas como um trabalho com baixas dificuldades e condições de trabalho desfavoráveis. Isso envolve a compreensão e o exercício dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais que influenciam as relações interpessoais.

Segundo Oliveira (2012, p.657, *apud* Real, Conceição, 2024):

[...] o exaltado discurso “professor é tudo” não é de valoração, mas de responsabilização, e de acordo com ele a culpa pela defasagem de aprendizagem dos alunos é da ineficiência do professor. Ao invés de se moverem pela lógica da profissionalização docente, os reformadores desvalorizam a formação inicial e defendem que salário e progresso na carreira sejam baseados na produtividade dos professores, medida pelo desempenho de seus alunos nos testes padronizados.

A passagem descreve uma tendência em reformas educacionais onde a ênfase na profissionalização docente, que inclui a valorização da formação inicial, é aumentada pela priorização da produtividade, medida por testes padronizados, como rebaixados para salário e progressão na carreira dos professores. Essa abordagem, segundo Oliveira e Menegão (2012), desvaloriza a formação inicial e a experiência docente.

Nessa perspectiva, Freire (1980) menciona que:

A luta começa quando os homens reconhecem que foram destruídos. Propaganda, dirigismo, manipulação – as armas da dominação – não podem ser instrumentos de re-humanização. O único instrumento válido é uma pedagogia humanizante na qual os líderes revolucionários estabelecem uma relação de diálogo com os oprimidos. Dentro de uma pedagogia humanizante, o método deixa de ser um instrumento com o qual os professores – líderes revolucionários – podem manipular os alunos (os oprimidos), por julgarem que são a consciência deles (Freire, p. 25-26, 1980).

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





O texto destaca que a luta pela libertação começa com o reconhecimento da destruição causada pela dominação. Em vez de usar propaganda ou manipulação, uma pedagogia humanizante, baseada no diálogo entre líderes revolucionários e oprimidos, é vista como o único caminho válido para a re-humanização. Essa pedagogia rompe com a ideia de que os líderes devem ser a "consciência" dos oprimidos, enfatizando a importância do diálogo horizontal e da construção conjunta do conhecimento.

Na questão da diversidade cultural, Sacristán (1995, *apud* Santos, Lopes 2013) afirma que:

O currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares (SACRISTÁN, 1995, p.83).

Um currículo multicultural não pode ser imposto de cima para baixo, mas sim construído através de um processo participativo que envolva todos os espectadores da comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e administradores. É importante que os materiais didáticos reflitam a pluralidade cultural e evitem estereótipos. O objetivo principal de um currículo multicultural é garantir que todos os alunos se sintam representados e valorizados, independentemente de sua origem cultural, étnica, religiosa ou social.

Nesse contexto, Radeck (2011, *apud* Santos, Lopes, 2013), afirma que:

As experiências de interação podem dessa forma se constituir em fatores importantes para que uma pessoa conheça a outra e dê sentido a muitos modos de viver e expressar o real conhecimento que ambos trazem em suas raízes epistemológicas. Nesse sentido, o diálogo é muito importante e oportuno para uma construção conjunta entre diferenças e os diferentes (Radeck, 2011, p.71).

A interação social é decisiva para o conhecimento mútuo e a compreensão de diferentes perspectivas e experiências. O diálogo, nesse contexto, torna-se um instrumento valioso para construir pontes entre as diferenças, permitindo que as pessoas compartilhem e integrem seus conhecimentos de forma colaborativa.

Conforme argumenta Arroyo (2012, *apud* Costa, Batista 2021):

A escola deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar (Arroyo, 2012, p.365).





A citação de Arroyo (2012) destaca a importância de uma educação do campo que integra os saberes e vivências da agricultura camponesa, as especificidades da vida no campo e os aprendizados dos movimentos sociais. A escola, nesse contexto, deve ser um espaço de valorização da cultura local, da história e das lutas sociais, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes do campo. Segundo a citação, deve ir além de uma simples transposição de conteúdos urbanos para o ambiente rural. Ela deve: Incorporar os saberes da terra e da agricultura; reconhecer e valorizar o conhecimento tradicional sobre o cultivo, a relação com a natureza e as práticas agrícolas produzidas pelas comunidades rurais. Conforme a visão de Arroyo, deve ser um espaço de construção de conhecimento que respeite e valorize a cultura, a história e as lutas das comunidades rurais, promovendo uma formação integral e contextualizada para seus estudantes.

O prestígio e a influência da nova sociologia da educação, que tinham sido excepcionalmente grandes até o início da década de oitenta, diminuíram bastante a partir daí. Por um lado, o programa mais “forte” de uma “pura” sociologia do currículo cedeu lugar a perspectivas mais ecléticas que misturavam análises sociológicas com teorizações mais propriamente pedagógicas (Silva, p. 156, 2005).

Segundo Silva (2005), o foco da sociologia do currículo, antes mais “puro”, foi substituído por abordagens que integravam elementos de diferentes áreas. A nova sociologia da educação, que tinha grande prestígio e influência até o início dos anos 80, perdeu parte desse impacto a partir desse período.

METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter qualitativo de cunho exploratório (Minayo, 2013), tendo como método de análise o Materialismo Histórico Dialético (MHD), o qual, de acordo com Santos (2016, p. 20):

é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

O método identifica as categorias que servem de mediação para compreender as diferentes facetas do real e como elas se inter-relacionam numa totalidade. Esta abordagem não se limita a descrever o real, mas procura desvendá-lo, compreendendo as suas conexões e o seu movimento. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma revisão bibliográfica, a partir de uma seleção criteriosa de fontes relevantes para embasar a pesquisa e ajudar na interpretação das informações obtidas posteriormente com a finalidade de analisar e interpretar informações recolhidas, buscando construir um





conhecimento sólido e fundamental para preparar uma análise de dados num processo que envolva selecionar, organizar e interpretar o material existente sobre o assunto evidenciado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa ressalta a importância da articulação entre elementos para a construção de uma prática educativa eficaz. A formação continuada, o currículo contextualizado e a prática pedagógica reflexiva são cruciais para o desenvolvimento profissional docente e para a promoção de uma aprendizagem significativa. A elaboração do currículo deve ir além da mera transmissão de conteúdos, buscando articular-se com as realidades locais e com os interesses dos estudantes, promovendo a autonomia e a criticidade. As práticas pedagógicas, por sua vez, devem ser reflexivas e fundamentadas em evidências, buscando promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Após analisarmos e refletirmos sobre as teorias selecionadas, entendemos que é de fundamental importância considerar a formação continuada como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, onde o professor possa aprimorar suas habilidades e conhecimentos, refletir sobre sua prática e buscar novas estratégias para promover a aprendizagem de seus alunos. A partir dessa colocação chegamos à conclusão de que toda e qualquer formação para professores precisam ser elaboradas e implementadas com eles e não só para eles, afinal estão no chão da escola, portanto sabem o que é necessário para aprimorar o dia a dia em sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a construção de uma educação de qualidade perpassa pela articulação harmoniosa entre a formação docente, o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Ao valorizar a reflexão, a pesquisa e a inovação, é possível construir um ambiente educacional mais justo, democrático e eficaz, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e da sociedade. Pensar no papel do professor diante dessas mudanças na educação e na sociedade requer um exame de como você, como professor, deseja orientar nossas futuras gerações. Após a revisão bibliográfica entendemos que a educação solicita uma nova abordagem, tendo como princípio que os alunos compreendam e interajam com o contexto em que vivem, agindo de forma crítica e reflexiva, em vez de simplesmente decorar leis e conceitos sem saber o que fazer a seguir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. O Currículo na perspectiva da Educação do Campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p.1-15, 2021.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e Conscientização**. In: Teoria e Prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980. p. 25-56.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13a ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2013.

SANTOS, Hélio Magno Nascimento, LOPES, Edineia Tavares. **O Currículo na Educação Indígena: uma análise de pesquisas sobre o tema**. Itabaiana: Gepiedade, Ano 7, vol. 14, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. / Arlete Ramos dos Santos. – Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva, - 2ª ed, 9ª reimp, - Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva, - 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 156p.

EIXO III

EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE E INCLUSÃO EM PAUTA





EXPERIÊNCIAS DA FRENTE DE TRABALHO EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DO E NO CAMPO NO CONTEXTO DO FORMACAMPO

Jaqueline Braga Moraes Cajaiba⁷⁰
Josleide Cristina D’Oliveira Mattos⁷¹
Yure Oliveira Venceslau⁷²

Resumo: Este relato de experiência versa sobre a realização da Frente de Trabalho da Educação Especial e Inclusiva do Campo. E objetiva apresentar a organização e execução da frente e as contribuições para a realidade da formação direcionada à educação inclusiva no campo dentro das ações do Formacampo 2023. A metodologia utilizada foi a qualiquantitativa. Além disso, utilizamos informações do site do Formacampo, informações das lives de formação, e as respostas dos formulários avaliativos. A frente de trabalho foi desenvolvida em 4 encontros formativos e abordaram as seguintes temáticas: O processo histórico da Educação Especial e Inclusiva e sua interface com a Educação do Campo; Temas, nomenclaturas e teóricos da Educação Especial e Inclusiva e sua transversalidade com a Educação do Campo; Atendimento Educacional Especializado e a Inclusão Escolar no campo; Formação inicial e formação continuada para os professores da Educação do Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: possibilidades, limites e contradições. A participação nas lives e as reflexões oriundas do *chat* revelam envolvimento e interesse dos cursistas, além de socialização de experiências na realidade de trabalho com educação especial na perspectiva da inclusão. Em suma, os diálogos e contribuições da Frente de Trabalho da Educação Especial e Inclusiva do Campo evidenciam a urgência de continuar a luta pela construção da escola cidadã e na compreensão do modelo social de inclusão como condição para construção de espaços educativos mais humanizados e imbuídos pelo desejo de valorização da diferença.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva no e do Campo. Formação de Professores. Formacampo.

INTRODUÇÃO

O Formacampo é um Programa que realiza atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na Educação do e no Campo, em escolas dos municípios em todos os territórios da Bahia, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com a Universidade de Santa Cruz (UESC) e com a Universidade Federal do Recôncavo (UFRB).

No ano de 2023, abriu um espaço de importantes diálogos sobre a Educação Especial e Inclusiva no contexto das escolas do e no campo e promoveu um diálogo que problematizou o

⁷⁰Mestra em Educação PPGED/UESB. Licenciada em Letras Vernáculas – UESC. Bacharela em Psicologia FTC. E-mail: jaqueline.braga.psi@gmail.com

⁷¹Mestra em Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, coordenadora Territorial do Formacampo, membro do grupo de pesquisa OBSERVALE/UFRB. krismattos@gmail.com

⁷²Mestre em Educação PPGED/UESB. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: yure.santos@uesb.edu.br.





entendimento dos desafios, limites e possibilidades que cerceiam o direito de acesso e permanência da Pessoa com Deficiência nas escolas do campo, de modo a apontar como a formação de professores da Educação do e no Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva pode ajudar na eliminação de barreiras impeditivas arraigada ao cotidiano educacional das diversas comunidades campestinas sem perder de vista a complexidade desse processo.

Cabe destacar, que a realização de ações que contemplem a formação voltada à Educação Especial e Inclusiva na realidade da Educação do Campo além de possibilitar direcionamentos específicos aos educadores mobilizou mudanças de concepções acerca da deficiência contribuindo para um movimento de inclusão na escola. Tais transformações, concomitantes às quais passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas.

Nesta direção, o presente texto apresenta um relato de experiência da Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva do e no Campo. Atividade desenvolvida dentro das ações do Programa Formação de Professores do Campo – Formacampo na edição do ano de 2023. O objetivo é apresentar a forma de organização e materialização da frente bem como refletir sobre as contribuições da formação direcionada à educação inclusiva no campo.

METODOLOGIA

A perspectiva metodológica utilizada se amparou na abordagem qualiquantitativa. Conforme pontua Minayo (1997), se baseia na análise e apresentação tanto quantitativa como qualitativa dos resultados, afinal estes elementos se complementam de modo a validar os resultados. Entendemos, assim, que a análise de dados que se traduzem pelo viés quantitativo pode ser muito útil na compreensão dos fenômenos educacionais. Outrossim, a apreciação dos dados traduzidos em números, acrescidos daqueles procedentes dos dados qualitativos podem potencializar a compreensão das investigações. Por isso, entende-se que a junção da quantidade e qualidade presentes neste artigo, são fundamentais para o entendimento das informações ora analisado.

O texto apresenta ainda informações extraídas no site do Formacampo, informações das lives de formação, e as respostas dos formulários de respostas dos cursistas elaborados com fins avaliativos. As informações adquiridas foram tabuladas e analisados do modo a buscar





compreender a realidade e percepções dos participantes acerca do programa, bem como as inferências das formações para a realidade dos cursistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva do e no Campo teve objetivo central ofertar uma formação direcionada aos educadores do campo e fomentar a discussão acerca da Educação Especial e Inclusiva. As atividades aconteceram no contexto da programação do Formacampo e foram transmitidas pelo Canal do Gepemdecc no YouTube.

A Frente de Trabalho foi desenvolvida em 4 encontros formativos e abordou temáticas e discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva na realidade da Educação do Campo. A saber: O processo histórico da Educação Especial e Inclusiva e sua interface com a educação do campo; Temas, nomenclaturas e teóricos da Educação Especial e Inclusiva e sua transversalidade com a Educação do Campo; Atendimento Educacional Especializado e a Inclusão Escolar no campo; Formação inicial e formação continuada para os professores da Educação do Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: possibilidades, limites e contradições.

As lives tiveram a duração média de 1 hora e 30 minutos com uma proposta formativa focada na construção, fortalecimento e consolidação de debates a respeito do acesso e permanência da Pessoa com Deficiência (PCD) nas escolas do Campo. Vale mencionar que esta frente de trabalho teve um total de 1.425 inscritos. Durante a realização dos encontros os cursistas inscritos participaram do chat deixando comentários e questionamentos relacionados às temáticas trabalhadas. As formações foram ministradas e mediadas pelos coordenadores territoriais⁷³ do Formacampo.

Todo material que fundamentou os encontros formativos e que foi disponibilizado para os cursistas por meio do site do Gepemdecc resultaram de pesquisa com levantamento bibliográfico partindo das categorias de análise: Interfaces, Transversalidade, Educação do e no Campo, Educação Especial e Inclusiva e Formação de professores. Esta Frente de Trabalho preconizou seus pressupostos considerando os seguintes aspectos: as lutas tensionadas pelos movimentos sociais que demarcam a materialidade de origem da Educação do e no Campo e

⁷³A Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva foi organizada e ministrada por: Josleide Cristina D'Oliveira Mattos (URFB), Jaqueline Braga Moraes Cajaiba (PPGED/UESB) e Yure Oliveira (PPGED/UESB).



da Educação Especial e Inclusiva; a transversalidade como princípio de organização pedagógica da escola cidadã que aproximam educadores dos processos de inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD) nas escolas e a Formação Continuada para os professores da Educação do Campo na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Os aspectos acima citados referenciam tópicos de discussões que conduziram a escrita deste texto com abordagens voltadas ao reconhecimento da Educação do e no Campo como espaço privilegiado para inclusão, aclarando caminhos para o entendimento de que as políticas públicas emergem do campo de lutas dos movimentos sociais e se consolidam pelas mãos do povo que de posse dos conhecimentos necessários vão em busca da institucionalização, acompanhamento e fiscalização da efetivação das políticas pública que lhes é de direito.

Dentro da proposta do Formacampo para o ano de 2023 as atividades da Frente funcionaram em consonância com os objetivos do programa, afinal o programa pauta suas ações na formação de educadores do campo de modo a fomentar a formação continuada que contemple as dimensões humanas e que valorize a diversidade dos povos do campo.

Conforme apontam Cajaiba, Santos e Silva (2022) o Formacampo tem grande relevância no cenário de oferta de formação continuada para professores e professoras do campo, assim, contribui para que haja um olhar sensível para as escolas do campo, bem como para o processo de ensino-aprendizagem. No processo de materialização da formação e consoante aos ideais do Formacampo as atividades formativas que contemplaram a educação especial e inclusiva do e no campo, a partir de debates que evidenciavam a riqueza das diferenças, identificando contradições, paradoxos e promovendo reflexões críticas no sentido de romper com as ações pedagógicas segregadoras e excludentes.

A participação nas lives e as reflexões oriundas do *chat* revelam envolvimento e interesse dos cursistas, além de socialização de experiências na realidade de trabalho com educação especial na perspectiva da inclusão. Além disso, nas reflexões, despontavam desabafos no que concerne à estrutura das escolas, formação adequada, carência de materiais didáticos adequados.

A frente de Trabalho Educação especial e Inclusiva do e no Campo conseguiu ofertar uma formação imbuída pelo sentimento de resistência e pelo desejo de contribuir na construção de processos educativos que respeitem a diversidade e contribuam para a inclusão nas escolas do e no campo. (Cajaiba, Mattos e Santos, 2024, p. 72)

Outrossim, o contexto dos encontros formativos rendeu a participação de milhares de cursistas e promoveu um debate que faz alusão à ressignificação da práxis pedagógica no que tange à temática inclusão. Mais do que repensar estratégias metodológicas, trata-se de colocar





em movimento uma postura crítica diante das desigualdades históricas que marginalizam tanto os sujeitos do campo quanto as pessoas com deficiência.

Conforme Mattos et al (2025, p.319) a formação continuada de professores e professoras “é a chave mestra para consolidar a existência de uma escola inclusiva”, e a articulação entre teoria e prática, sustentada pela formação continuada e pela troca de experiências, abre espaço para que os educadores reavaliem o papel da escola e, sobretudo, a função social do processo educativo, assumindo uma perspectiva emancipatória que busca romper com práticas tradicionais de caráter segregador.

Assim, a práxis pedagógica ressignificada no âmbito da Educação do Campo, quando integrada aos pressupostos da educação especial e inclusiva, não apenas reconhece as diferenças, mas as transforma em potencialidades. Isso implica um movimento de valorização dos saberes locais, da identidade cultural camponesa e das especificidades dos estudantes com deficiência, construindo currículos e metodologias que respondam às realidades concretas. Nesse sentido, a inclusão não se limita a garantir o acesso, mas se amplia à dimensão da permanência e da participação ativa, numa escola que se organiza de forma democrática e que se entende como espaço de luta e de afirmação de direitos, reafirmando o campo como território de resistência e de produção de novos sentidos para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e informações apresentadas neste relato de experiência evidenciam que os diálogos e contribuições do programa Formacampo no contexto da Frente de Trabalho da Educação Especial e Inclusiva do Campo apontam a possibilidade de avançar na luta pela construção da escola cidadã e na compreensão do modelo social de inclusão como condição para construção de espaços educativos mais humanizados e imbuídos pelo desejo de acolher a diferença. De modo a promover o conhecimento técnico, teórico e metodológico para que as políticas públicas pautadas na inclusão de pessoas com deficiência atendam as especificidades das pessoas com deficiência e estejam presentes nas escolas do campo.

Embora sejam identificados avanços e potencialidades com a realização da ação formativa, é preciso reconhecer que temos desafios a superar quando o assunto é inclusão. É imperativo tornar a escola um espaço inclusivo que possibilite o acesso democrático à Educação. Esta solução não vai se dar pela manutenção do mesmo padrão excludente que existe na sociedade. A implementação dessa nova concepção de educação se perfaz pela necessidade





de construção de uma legitimidade real do respeito, valorização e reconhecimento das diferentes formas de ser e existir da humanidade.

Em suma, a Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva do e no Campo foi conduzida pelo conceito do modelo social de inclusão, imbuída pelo preceito de justiça social e estado de direito, assim realizou um trabalho pautado no tripé – pesquisa – ensino e extensão que revela a importância de ações voltadas à formação continuada de professores que atuam na Educação do Campo em seus diversos segmentos, níveis etapas e modalidade.

REFERÊNCIAS

CAJAIBA, Jaqueline Braga. Morais. SANTOS, Arlete. Ramos. dos; BRITO, Valéria. Souza. Lima. Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo). **Revista Educação e Formação.**, [S. l.], v. 7, p. e8075, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8075>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CAJAIBA, Jaqueline Braga. Morais.; MATTOS, Josleide Cristina D’ Oliveira. Yure Oliveira. SANTOS. Frente de Trabalho Educação Especial e Inclusiva do e no Campo: da formação à avaliação da experiência. In: SANTOS, Arlete. Ramos dos; CAJAIBA, Jaqueline Braga. Morais; BRITO, Valéria. **Práticas Formativas na Educação do Campo: frentes de trabalho no Formacampo.** Souza. Lima. Ed. Nova Terra. 2024.

MATTOS, Josleide Cristina D’ Oliveira. CAJAIBA, Jaqueline Braga Morais. SANTOS, Yure Oliveira. SANTOS, Arlete Ramos dos Santos. MOTA, Emilly Karine Barbosa. Formacampo: Tópicos e contribuições da Frente de Trabalho Educação Especial E Inclusiva do e no Campo. In: SANTOS, Arlete. Ramos. dos; BRITO, Valéria. Souza. Lima, SILVA, Higo. Souza; CRUZ, Queziane Martins. **Desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas – trajetórias de resistências na Educação do Campo.** Ed. Paco, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.





EDUCAÇÃO INDÍGENA: EXPERIÊNCIAS DA UINAJ E A EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645 EM JEQUIÉ-BA

Elenilda Barbosa Mendes⁷⁴

Resumo: Após os 17 anos da Lei 11.645/2008, o presente texto oferece uma análise sobre os avanços e os desafios que perpassam a implementação da Educação Antirracista no Brasil e a nossa prática de ensino descolonizado através de oficinas, palestras e cursos de formação continuada, realizados por nosso coletivo a Unidade Indígena Articulação e Narrativas de Jequié-Ba (UINAJ), em instituições de ensino e espaços culturais da cidade de Jequié. Para fundamentar teoricamente os argumentos acerca deste assunto importante e urgente na sociedade brasileira utilizamos as leis institucionais, livros e as pesquisas de autores como: Quijano (2005); Silva, Almeida e Lima (2025); Almeida (2018); Carneiro (2005); Pereira (2024) e Constituição Federal do Brasil (1988). A partir de nossas práticas pedagógicas através de oficinas, palestras e cursos nos levamos o conhecimento ancestral que as lacunas ainda existentes na formação inicial de professoras/es e as dificuldades para o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas com base na Lei 11.645/2008 na educação básica não contemplam. Dessa forma, entendemos que nós plantamos as sementinhas de conscientização e emancipação dos nossos irmãos através de uma Educação Antirracista na cidade de Jequié-Ba.

Palavras-chave: Lei 11.645/2008; Racismo estrutural; UINAJ; Letramento racial indígena.

INTRODUÇÃO

Este texto foi escrito com o objetivo de minimizar o apagamento histórico sobre este assunto dentro da cidade de Jequié-Ba, levando os conhecimentos e história dos povos originários dessa parte da Bahia em oficinas realizadas pelo UINAJ em diversas instituições de ensino da cidade e regiões próximas.

As Lideranças indígenas da Comunidade Indígena de Jequié-Ba (CIJ) e da Unidade Indígena Narrativas e Articulação de Jequié-Ba (UINAJ) Ana Paula Evangelista de Santana Almeida Tupinambá, graduanda em Dança (UESB), Elenilda Barbosa Mendes Kariri-sapuyá, graduada em Letras (UESB) e Joelson Almeida Santos Kariri-sapuyá, graduando em Ciências Biológicas (UESB) vem desde 2021 resgatando, preservando, fortalecendo e dando voz ao povo indígenas de Jequié-Ba, irmãos de luta e de dor, que ainda estão lutando todos os dias para serem reconhecidos e valorizados na cidade e na universidade como sujeitos ativos e produtores de saberes não eurocêtricos.

⁷⁴ Graduada em Letras (UESB), indígena Kariri-sapuyá, estudiosa da Cultura e Literatura indígena e Liderança da Comunidade Indígena de Jequié-Ba e da UINAJ.





A Unidade Indígena Narrativas e Articulação de Jequié (UINAJ) foi criada em 2021 por Ana Paula Evangelista de Santana Almeida do povo Tupinambá para fortalecer as raízes culturais, sociais e espirituais das comunidades indígenas não aldeadas que vivem em contextos urbanos, com ênfase na cidade de Jequié-Ba que tem um grande número de pessoas com diferentes etnias, muitas migraram de suas regiões fugindo da seca, das violências dos fazendeiros e da fome.

Próximo a cidade Jequié existiu a aldeia de Santa Rosa na serra do Muntum, como nos conta a nossa mais velha Patrocínia de Oliveira, do povo Kariri-sapuyá que está com 113 anos de idade, ela narra as diversas violências que ela, seus irmãos e seus pais sofreram, conta que houve um esparramento dos moradores daquela aldeia para o Sul da Bahia e outras regiões fazendo com que hoje não se tenha mais o território originário dela, hoje a aldeia Santa Rosa que tinha em sua maioria pessoas da etnia Kariri-sapuyá é uma propriedade particular de um fazendeiro e não podemos ter acesso. Diante das inúmeras violências a maioria dos indígenas que vivem em Jequié tem medo de assumirem as suas identidades étnicas, logo, a nossa missão é promover o fortalecimento da identidade, cultura e ancestralidade, atuando para que os indígenas possam resgatar e manter vivas as suas tradições.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A LEI 11.645/2008

Segundo Silva, Almeida e Lima (2025) a Constituição Cidadã de 1988 reconheceu o Brasil como um país pluriétnico e multicultural, e assegurou aos diversos grupos que participaram do processo civilizatório nacional o reconhecimento e a valorização de suas culturas e o direito à diferença. Mas foi somente no início do século XXI, com a promulgação das Leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 11.645, de 10 de março de 2008, e 12.796, de 4 de abril de 2013, que a consideração da diversidade étnico-racial ganhou status de princípio educativo. Essas leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) determinando a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica e a inclusão do referido princípio educativo de consideração da diversidade. Portanto, representam um marco da luta antirracista na e pela educação brasileira.

RACISMO ESTRUTURAL E MULTIDIMENSIONAL





A história do racismo no Brasil é a complexa história da colonização, do esbulho, da escravidão e de suas permanências, que tem desumanizado os povos africanos e indígenas, alienando-os de seus territórios, histórias e culturas. Visando aprofundar esse entendimento, sintetizamos amplas discussões científicas que vêm sendo travadas sobre o racismo contemporaneamente. Destacamos a chamada perspectiva decolonial, que aborda o racismo como colonialidade do poder/ser/saber, evidenciando o relevante papel da educação e do conhecimento como instrumentos de reprodução ou de combate ao racismo.

A noção de colonialidade formulada por Quijano (2005) corresponde a um dispositivo de poder que emergiu do/no processo da Conquista das Américas e em cuja essência está o racismo. A partir de um imaginário racialista que já existia na Europa medieval e que vai ganhando crescente importância na organização e justificação do domínio prático sobre tais territórios desconhecidos, estabelece-se, no pensamento Ocidental, uma divisão ontológica do mundo entre zonas de maior ou menor humanidade. Essa divisão se aloja na mentalidade dos colonizadores e nos escritos da sua intelectualidade como dado natural, comprovado, a princípio, a partir da teologia, depois a partir da ciência, nos campos da biologia e da antropologia. Nele, a Europa Ocidental, lócus do colonizador, é identificada como centro ou ápice evolutivo da humanidade, enquanto os povos e territórios conquistados são classificados como seres e espaços menos humanos ou, simplesmente, não humanos.

Essa hierarquia racial fundamentou, juridicamente, o uso (escravidão) e a eliminação (genocídio) de pessoas não brancas durante as empresas coloniais do século XVI ao século XX, assim como a tomada de seus territórios. Desde que não humanos, ou semi-humanos, atrasados, bárbaros, sobre os seres dominados não incidia plenamente os direitos à vida, à liberdade e à propriedade, de modo que quem lhes tirasse a vida, a liberdade ou o território não cometeria crime e não poderia por isso ser punido. Regra legal/teológica que estimulava práticas cotidianas, que, por sua vez, se traduziam nas próprias regras.

Nos estudos em Educação, Sueli Carneiro (2005) também destaca a multidimensionalidade do racismo. Ela nos lembra que o racismo epistêmico e o epistemicídio dizem respeito a dimensões profundas, nem sempre declaradas e perceptíveis, de outremização, de negação absoluta da humanidade e da agencialidade dos povos afro-brasileiros e indígenas. A autora também analisa as formas pelas quais esse racismo é produzido e engendrado por meio da exclusão institucional e pela prevalência da perspectiva eurocêntrica e monocultural de conhecimento que determina quais saberes são válidos e quais sujeitos são considerados seus legítimos produtores.





Corroborando os levantamentos comentados no início desta seção, a pesquisa de Bárbara Almeida (2023) aponta a formação docente como uma das principais fragilidades e um desafio de primeira ordem, que precisa ser enfrentado se quisermos avançar na consolidação de uma educação antirracista de qualidade. Todas as evidências apontam para este preocupante dado: nossas/os profissionais de educação têm pouca clareza do que é racismo e de como e por que precisamos combatê-lo, desconhecem a cultura e história afro-brasileira, africana e indígena, e não dominam metodologias e recursos para abordá-las com seus estudantes. E vale relembrar uma vez mais: tal desconhecimento por parte das/os professoras/es tende a reforçar a naturalização de imagens racistas, preconceituosas e estereotipadas no ambiente escolar.

IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL INDÍGENA

Conforme Pereira (2024) a Educação Escolar Indígena no Brasil se divide em dois momentos: O primeiro momento é denominado de assimilacionista, pois visava à assimilação da cultura e de valores europeus pelos povos originários. Inicia-se, pois, com a invasão portuguesa a qual submeteu os povos indígenas ao modelo escolar tradicional; sendo marcado por iniciativas de escolarização, que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos originários. Esse modelo estendeu-se até meados da década de 1970 em que se inicia o segundo momento, denominado de emancipatório. Esse paradigma se fortalece com a luta do Movimento Indígena e o estabelecimento da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988). A Carta Magna, ao afirmar o direito dos povos indígenas à diferença, inaugura um novo arquétipo educacional que propõe a valorização cultural desses povos como uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

A UNIDADE INDÍGENA NARRATIVAS E ARTICULAÇÃO DE JEQUIÉ-BA (UINAJ) E AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Objetivo e Propósito principal da UINAJ é reorganizar e unir os indígenas que vivem em áreas urbanas e periféricas de Jequié e região, proporcionando um espaço de pertencimento cultural e empoderamento. Lutamos pela descolonização e pela reparação histórica e cultural, buscando reparar as consequências de políticas excludentes e da marginalização social, promovendo a autoestima e o reconhecimento dos valores indígenas. Principais Realizações e





Projetos: Seminário "Jequié é Terra"– Realizado em abril de 2024, com palestras e atividades culturais; Participação no Desfile Cívico de Jequié– Em comemoração aos 126 anos da cidade, foi a primeira vez que um coletivo indígena participou oficialmente do desfile; Projeto "Urucum, Barro e Jenipapo"– Desenvolvido em parceria com a UESB e o ODEERE, valorizando as práticas artísticas e culturais indígenas; Reivindicação de Curso de Extensão em Educação Indígena e Interculturalidade Proposta junto ao ODEERE-UESB para capacitação e formação continuada; Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas– Participação anual, promovendo o intercâmbio de saberes; Formação Continuada para Docentes– Oficinas e cursos voltados para professores da região de Jequié e da Bahia, visando ampliar a compreensão sobre a cultura indígena e combater preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a UINAJ reafirma seu compromisso com a preservação e valorização das culturas indígenas conforme a Constituição Federal de 1998 e a Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino das Culturas Africanas, Afro-brasileiras e indígenas em todas as instituições de ensino brasileiras, essas iniciativas que têm transformado vidas e promovido o reconhecimento da nossa história e identidade como indígenas dessa parte da Bahia que não tem tanta visibilidade e acesso as políticas públicas. Desse modo, mesmo com a ausência ou oferta obrigatória de componentes curriculares com base na Lei 11.645/2008 nas instituições de ensino e espaços culturais de Jequié-Ba nós do coletivo UINAJ resistimos e levamos muitos conhecimentos da nossa Cultura e identidade indígena Kariri-sapuyá, Tupinambá e Pataxó hãhãhãe, nós refletimos sobre o racismo epistêmico e o epistemicídio que negam a humanidade e a existência dos povos indígenas em Jequié-Ba.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias. **Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2023.

ANDRADE, Érico. A opacidade do iluminismo: o racismo no pensamento moderno. **Kriterion**, n. 137, p. 291-309, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0100-512x2017n13704ea>.





BRASIL. Apenas metade das escolas públicas têm projetos para combater racismo. **Todos pela educação**, p. 1, 2023. Disponível: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/apenas-metade-das-escolas-publicas-tem-projetos-para-combater-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 3 set. 2023.

BANIWA, Gersem Luciano. A inclusão da temática indígena na escola: desafios para a educação. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei no 11.645/2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 59-71.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de 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, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 24 jul. 2025.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005.





A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS

Fabiana Feliciano de Souza⁷⁵

Resumo: Este trabalho analisa a influência das políticas educacionais brasileiras na construção de currículos inclusivos, com foco na Educação Especial na perspectiva inclusiva. A partir de uma revisão bibliográfica, são discutidos os marcos legais, os desafios enfrentados pelas escolas e os avanços na formação docente. Os resultados apontam que, embora haja diretrizes importantes como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a efetivação de currículos inclusivos ainda enfrenta obstáculos estruturais e culturais. Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer ações integradas entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Práticas pedagógicas inclusivas.

INTRODUÇÃO

A construção de currículos inclusivos é um dos pilares para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. No Brasil, políticas educacionais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) têm buscado assegurar a participação plena de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em contextos escolares comuns. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios que vão desde a formação docente até a infraestrutura escolar. No contexto educacional brasileiro, a construção de um sistema inclusivo está respaldada por dispositivos legais e embasada em fundamentos teóricos que promovem os ideais democráticos de igualdade, equidade e valorização da diversidade. Contudo, observa-se que, na prática, as ações inclusivas frequentemente se afastam de maneira significativa das diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas e dos princípios que as sustentam. Do ponto de vista educacional, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, sendo capaz de incorporar as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação” (Oliveira, 2007, p. 109).

⁷⁵Graduada em Licenciatura em Educação do Campo, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica. E Graduada de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus Maracanã. felicianofaby@gmail.com





METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com base em artigos científicos, livros e documentos oficiais. Foram selecionados artigos que abordam políticas públicas, práticas pedagógicas inclusivas e gestão escolar. A análise seguiu os princípios da abordagem interpretativa, buscando compreender as relações entre os marcos legais e a prática curricular nas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar dos avanços normativos e das intenções expressas em políticas públicas voltadas à inclusão, a realidade escolar brasileira ainda revela uma distância significativa entre o discurso e a prática. A inserção de alunos com deficiência em classes comuns, embora seja um passo importante, não garante por si só a efetivação de uma educação inclusiva. Muitas vezes, essa inclusão se dá de forma superficial, sem a devida adaptação curricular, sem recursos pedagógicos adequados e sem formação específica dos profissionais envolvidos, o que acaba por esvaziar os princípios de equidade e valorização da diversidade que fundamentam a proposta inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representou um marco importante ao propor a substituição do modelo segregador por práticas que favoreçam a convivência e o aprendizado conjunto de todos os estudantes. No entanto, sua implementação tem sido marcada por desigualdades regionais e estruturais. Em muitas redes de ensino, faltam recursos humanos, materiais e financeiros para garantir que os princípios da política se traduzam em ações concretas no cotidiano escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ampliou o conceito de acessibilidade, incorporando dimensões pedagógicas e atitudinais, e reforçou o direito à educação em ambientes inclusivos. Contudo, a mudança de paradigma proposta pela lei exige uma transformação profunda na cultura escolar, que ainda resiste à flexibilização curricular e à personalização das estratégias de ensino.

Um dos principais entraves à efetivação da inclusão é a formação docente. Muitos professores relatam insegurança diante da diversidade de necessidades educacionais presentes em sala de aula. A ausência de formação continuada e de conhecimentos comprometem a





capacidade de planejar aulas que atendam a diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e potencialidades.

A organização do sistema educacional, muitas vezes fundamentada em práticas tradicionais e conservadoras, dificulta a implementação de modelos mais inclusivos.

Este caminho ainda é um tanto complexo; uma vez que a organização do sistema educacional reflete a filosofia e a prática do modelo tradicional de ensino; e dentro deste sistema precisa-se caracterizar a baixa valorização dos professores que em sua maioria necessita de uma jornada dupla ou tripla para complementar a renda e com essas jornadas numerosas de trabalho; não conseguem participar de programas de formação continuada quando os são oferecidos; e consequentemente não consegue desenvolver após, dinâmicas cotidianas e intervenções pedagógicas individualizadas. (Menezes, 2012).

Conforme análise, os dados evidenciam que, embora haja esforços significativos e iniciativas relevantes no processo de inclusão de alunos, ainda há muitos desafios a serem superados. A falta de preparo e conhecimento específico dos professores sobre as políticas de inclusão destaca a importância de uma formação contínua que combine teoria e prática. Netto (2012) diz que “Diante da perspectiva da inclusão; é fundamental que esses professores recebam subsídios práticos sobre a acessibilidade comunicativa”. Além disso, a inclusão de alunos com deficiência deve ser vista como um processo global, que envolve não apenas adaptações curriculares, mas também a participação ativa e o desenvolvimento de todos os indivíduos no ambiente escolar. Estratégias pedagógicas eficazes, material informativo acessível e uma abordagem interdisciplinar são fundamentais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Esses estudos nos revelam que embora fossem pensados nas pesquisas a respeito do desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, este ainda é um desafio que os professores têm enfrentado; apesar de não possuírem domínio completo sobre o tema.

Moreira (2019) em sua pesquisa vai relatar que “os resultados da pesquisa revelam que diante dos limites e possibilidades apresentados é necessária uma reestruturação do modelo educacional”. Esses educadores têm tido experiências relevantes ao desenvolverem metodologias que visam atender as necessidades específicas desses alunos.

No entanto, “a escola é um espaço que vem há quase três décadas trabalhando na perspectiva da educação inclusiva, mas não consegue alcançar os resultados que almeja”. Porém, tanto Moreira (2019), quanto Menezes (2012) são convictos em afirmar que a sensibilidade do professor no dia a dia do aluno é essencial para identificar as adaptações necessárias ao processo de aprendizagem. O planejamento e a elaboração do material didático

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





devem ser orientados pelas necessidades específicas de cada estudante. No entanto, não é justo exigir resultados positivos dos professores sem que lhes sejam oferecidas as condições mínimas de trabalho para alcançar esses objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços normativos, a construção de currículos inclusivos no Brasil ainda enfrenta barreiras significativas. A efetivação das políticas educacionais depende de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura e cultura escolar. É necessário que gestores, professores e comunidade escolar atuem de forma articulada para garantir que todos os estudantes tenham acesso, permanência e sucesso na escola. A inclusão não deve ser apenas um princípio legal, mas uma prática cotidiana que transforme o currículo em instrumento de equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) D.O.U de 07/07/2015, pág. nº 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008 Portaria nº 948/2007; Brasília - janeiro de 2008. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-948-2007_203057.html. Acesso em: 01 ago. 2025.

DE BRITO FONTENELE, Raquel; CANTERO, Alba Maria Mendonza. Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva: Desafios e Lacunas na Implementação no Brasil. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 52, n. 1, p. 32-52, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5774. Acesso em: 18 jul. 2025.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10585>. Acesso em: 05 ago. 2025.

MOREIRA, Joana da Rocha. **Políticas públicas de inclusão e a escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** perspectivas histórico-políticas do município de Duque de Caxias /RJ. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de





Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu - RJ, 2019.

NETTO, Marcia Mirian Ferreira Corrêa. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman**: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde, 412 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10595>. Acesso em: 03 ago. 2025.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000400004&script=sci_abstract. Acesso em: 23 jul. 2025.





A TRILHA DA INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: percursos e desafios na prática

“Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é escola.” (Philippe Meirieu, 2005, p. 44).

Moíra da Silva Quadros Darian⁷⁶

Geysa Novais Viana Matias⁷⁷

Arlete Ramos dos Santos⁷⁸

Resumo: O presente trabalho emerge abordar no viés da práxis, construções de ações concernentes às práticas inclusivas e seus desafios postos pelos educadores na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, em que pese as discrepâncias estruturais oriundas do Novo Ensino Médio brasileiro. O estudo se debruça na investigação de pesquisa qualitativa e bibliográfica caracterizando-se como Estudo de Caso, imbricada aos postulados da teoria sociocultural de Vygotsky (2017); Mantoan (2015), e sobre os marcos normativos do Novo Ensino Médio (NEM, 2024), objetivando promover reflexões de práticas inclusivas que se efetivem na classe comum no Ensino Médio do Colégio Estadual Lomanto Júnior, na cidade de Barro Preto-BA integradas ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em ações e adequações inclusivas ao currículo, àquelas que alicerçam direcionamentos ao planejamento dos professores da classe regular do Ensino Médio na teoria Histórico-cultural de Vygosty (2017). A análise de dados dessa pesquisa embasou-se na entrevista semiestruturada com 06 professores participantes para aprofundamentos das discrepâncias entre as práticas inclusivas no âmbito dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. A partir dessa pesquisa evidencia-se tensões da Educação Especial no ensino médio público brasileiro, que para esses professores, os marcos normativos embasados na Política Nacional da Educação Especial e Inclusiva (PNEEPEI), não garantem a permanência desses estudantes, pois, o modelo de apoio centrado apenas no AEE (Atendimento Educacional Especializado), conforme a PNEEPEI, parece insuficiente para assegurar a equidade dos alunos investigados.

Palavras-chave: Desafios. Ensino Médio. Prática de inclusão.

⁷⁶ Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia e em Neuropsicologia da Educação. Professora da Educação Básica Escolas Nucleadas do Campo da Rede Municipal de Feira de Santana-Bahia. Professora do AEE na Rede Estadual da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/UESB/BA). moiquadros4@gmail.com.

⁷⁷ 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). geysa.nv@gmail.com.

⁷⁸ Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FaE/UFGM), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE/UESB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/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. arlerp@hotmail.com.





INTRODUÇÃO

A política de Inclusão no Brasil, acentuou-se mais precisamente em meados da década de 1990, para romper com os paradigmas assistencialistas e discriminatórios no âmbito educacional. E com isso, a problemática desafiadora que engloba novas ações e práticas inclusivas aos professores da Educação Básica, tem sido uma constante polêmica que nos instiga a repensar na busca do que fazer para que esse exercício seja efetivado.

Quando o Brasil se tornou signatário das políticas públicas internacionais comprometendo-se a escolarizar à todas as crianças, sem distinção do grau da sua deficiência, em especial que esse atendimento voltasse às classes comuns. Vislumbrou-se todo esse esforço de lutas e promulgação legal como a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008, por exemplo, a ideia de que a Educação Inclusiva, alicerçada na concepção de direitos humanos, consolida-se além de cultural, social e pedagógica, como uma ação política, agente de uma educação de qualidade para todos os alunos.

No entanto, diante da inserção de tais políticas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, vista como um marco histórico de evolução no país, faculta que alguns retrocessos pautados no ideário de integração ainda vigoram na seara educacional, uma vez que, nesse modelo social, poucos alunos com deficiência são atendidos, devido a concepção histórica forjada em nossa formação fragmentada e capacitista⁷⁹ de que nem todos estão aptos a estarem naquela turma, e ou os professores não receberam formação, como imposição de barreiras para atuarem com esse respectivo público.

Nesse contexto, é que esta pesquisa emerge, nas discussões sobre as práticas pedagógicas inclusivas para o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiências no bojo do Ensino Médio no Colégio Estadual Lomanto Júnior, em Barro Preto, Território de Identidade do Sul da Bahia. Diante do exposto, ao se investigar acerca desse objeto de estudo, evidencia-se que o Sistema Educacional, correlacionado aos alunos deficientes, em todo o seu arcabouço histórico, perpassou por várias transformações seculares em que pese, muitas lutas entre os movimentos

⁷⁹ Capacitismo é um sistema de opressão que hierarquiza as vidas humanas pelos tipos de corpos. As práticas capacitistas podem acontecer como ações ou como omissão. Não oferecer atendimento prioritário às pessoas com deficiência ou não prover recursos de acessibilidade, por exemplo, as expõe às desigualdades sociais, podendo comprometer a própria existência das pessoas com deficiência", afirma a secretária. (Brasil, 2024). Concepções capacitistas produzem e reproduzem ambientes excludentes e constituem identidades e relações de forma negativa (Mello, 2014; 2019).





sociais, profissionais da educação, pais, dentre outros no que se refere à inclusão social e escolar.

Segundo Mantoan, Prieto e Arantes (2006)

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca mais lenha na fogueira e o que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante dos números de alunos que temos que atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores (Mantoan; Prieto; Arantes, 2006, p. 23).

Ademais para Darian, Matias e Santos (2025) na perspectiva de conhecer para promover um processo pedagógico mais inclusivo é respeitar os diferentes contextos, conforme afirmativas de Santos e Nunes (2020), pensamos na diversidade como bandeira de luta de diversos movimentos sociais, que buscam a defesa do binômio que conjuga igualdade e diferença, normatizada nas legislações que viabilizam a igualdade de direitos e oportunidades, mas que, no contexto econômico e social que vivenciamos, vem sendo negados para muitos sujeitos (Santos; Nunes, 2020, p. 57). Isso posto, é contumaz que a legislação em toda a sua conjuntura, deixe brechas na efetivação de mudanças para que a organização estrutural e administrativa nos espaços escolares possa firmar propostas condizentes na aprendizagem comum a todos.

METODOLOGIA

O percurso metodológico percorreu para a concretização da pretensa pesquisa consistindo a priori na identificação da escola, na seleção dos participantes e na realização das entrevistas semiestruturadas, a partir da análise de dados, cujo enfoque do método qualitativo, com o uso da Análise de Conteúdo para a categorização e o tratamento de informação dos dados, segundo Bardin (1977) como um método de pesquisa para descrever e interpretar conteúdos de documentos e textos, auxiliando na reinterpretação dos discursos e na compreensão de seus significados a princípio com 06 professores participantes da pesquisa, para a realização da análise dos dados postos em cada diálogo. A escola lócus da pesquisa, pautou-se da inquietação da pesquisadora que atua no Atendimento Educacional Especializado-AEE, para compreender sobre como as práticas de ensino comum a todos os/as estudantes são desenvolvidas no Ensino Médio do Colégio Estadual Lomanto Júnior, um colégio de Tempo Integral, pertencente ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) 05, núcleo de Itabuna, da rede pública estadual da Bahia funcionando nos turnos matutino, vespertino e





noturno com a última etapa da Educação Básica.

Buscou-se, aprofundamentos para um caminho possível ao entendimento da realidade do objeto de estudo, e também revelar as possíveis contradições acerca dos desafios subentendidos nessa realidade. Diante disso, as aproximações da investigação pautada no constructo da teoria Histórico-social de Vygotsky (2007) concedeu estância fundamental às relações sociais no processo de desenvolvimento, visto que a escola também exerce essa função de propiciar elementos facilitadores não só restritos às construções de conhecimento, mas também atrelados à constituição do sujeito como um todo (Vygotsky, 2007), em que permeou nova conjuntura de sentidos e significados, pelos professores de Ensino Médio acerca das práticas de ensino e as aprendizagem dos alunos com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossas construções pautaram-se na perspectiva de inclusão, em consonância a prática docente de formação integral na coletividade à prática do professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, cujo apoio ao estudante com deficiência em assimilar conceitos e novas construções contextualizadas no aprender participativo, implica na ruptura de paradigmas conteudistas do modelo linear da escola escolarizada, dando mais sentido e significado à aprendizagem. Somados a isso, buscamos trazer propostas e estratégias a partir das discussões e das análises das entrevistas semiestruturadas, àquelas que preconizam e promovam a autonomia desses alunos consoante ao trabalho colaborativo com ações de uma didática pedagógica mais inclusiva.

Conforme, Araújo e Frigoto(2015) as aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas. (Araújo; Frigotto, 2015, p. 76).

Em que pese, aos desafios postos pelos professores entrevistados, pauta-se que do ponto de vista da prática pedagógica, para que a Educação no Ensino Médio esteja presente no processo de ensino-aprendizagem mais inclusivos, é importante uma formação aplicada às práticas inclusivas, uma vez que essa área sempre foi deficitária. E no que se reporta ao espaço físico, profissional qualificado, recursos didáticos e pedagógicos, para eles, atualmente, estão se adequando ao novo Ensino Médio e toda a conjuntura dos Itinerários Formativos, numa





formação pensada na uberização, é resistir por mudanças que facultem em suas ações ruptura de paradigmas que discorram com algumas estratégias práticas para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover práticas inclusivas nessa perspectiva, parte do pressuposto revolucionário da inaceitação dessa inclusão que se descortina aos nossos olhos e que está posta a nosoutros, nessa inclusão que mais parece uma história forjada no “Faz de conta”, onde existe uma multiplicidade de fatores contrários às leis, aos tratados, às pesquisas, em que pese à nossa missão no exercício da tomada consciente e constante em se atualizar, romper com nossa prática tradicional e obsoleta no esforço de buscar meios e soluções que venham se materializar através da ação eficaz e efetiva nas trocas entre o professor(a) do Atendimento Educacional Especializado-AEE e o professor(a) da classe comum no Ensino Médio.

A nosso ver, não é tarefa das mais fáceis ressignificar uma prática imputada há décadas no arcabouço excludente das concepções inclusivas, pois muitas vezes, nós educadores, não rompemos com a responsabilidade romantizada que nos impuseram como àquela que só transmite e deposita, ou o que sozinho conseguirá “combater” os inúmeros desafios. Para os participantes da pesquisa na categoria planejamento pontuam “o que deveria ser o oposto, pois, a inclusão requer uma ruptura de mudanças na concepção educacional”, e que para essa mudança de fato ocorrer, antes, é necessário conscientizarmos do que estamos fazendo com o outro, o que queremos alcançar e como intervir diante de desafios ainda mais discrepantes e distantes do ideário de aceitação humanas.

Urge portanto, a formação de grupos seja na pesquisa ou nos diálogos sobre análises e questionamentos na compreensão desses problemas e com isso tentar meios de intervenção como estratégias interativas nas respectivas áreas de ensino por exemplo, como meio de romper com a educação escolarizada e obsoleta da atualidade e com isso, a promoção da participação de toda a comunidade escolar nesses encontros, tencionando proporcionar maior fortalecimento à práticas significativas no amparo de uma escola acolhedora para todos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.





BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília/DF: 1996.

BRASIL. **Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio- Brasília: MEC/CNE/Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/219691/mod_resource/content/1/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE-CEB%2006-2012%20-%20DCN%20Cursos%20T%C3%A9cnicos.df. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Documento Orientador. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Capacitismo: o que é, como combater e por que é tão importante falar sobre o tema.** Brasília/DF: MEC/SEESP, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DARIAN. Moíra da Silva Quadros; MATIAS. Geysa Novais Viana; SANTOS. Arlete Ramos dos. **Educação Especial Inclusiva na Educação do Campo no período pandêmico e pós pandêmico.** In: SOUZA et al. (Org.) Políticas Educacionais e Educação do Campo: das raízes às colheitas. Senhor do Bonfim, BA: Nova Terra Editora. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 1ªed., São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas: 2017.

MELLO, Anahi Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência.** 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis - SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556> Acesso em: 28 jul. 2025.





SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro** - Salvador: DUFBA, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª edição. São Paulo. 2007





INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NEURODIVERSAS E PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA AUTOPRATICADA

Carlos Barreto Carvalho Junior⁸⁰
Mateus Oliveira Santos⁸¹
Márcia Gerailde Almeida Macêdo⁸²

Resumo: O presente relato de experiência intencionou analisar os obstáculos que ainda dificultam a plena inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) e neurodivergentes nos espaços educacionais e sociais, bem como discutir estratégias de prevenção voltadas à violência contra si mesmo. Por possuírem diversas características físicas ou psicológicas diferentes das consideradas normais, esses grupos historicamente sofreram e ainda sofrem com a exclusão dos grupos hegemônicos, que tendem a dominar as regras sociais e que, para se manterem no poder dominam e marginalizam outros grupos menos favorecidos socioeconomicamente. Diante deste contexto, utilizamos o Método Fenomenológico Empírico (MFE), que se implica com a suspensão dos preconceitos do pesquisador para que o fenômeno possa ser estudado na sua totalidade. Para alcançar os resultados dessa investigação, foram utilizados como dispositivos de produção de informações a entrevista fenomenológica e a análise das problematizações decorrentes da formação promovida pela Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC). Após a análise dos resultados, foi possível perceber que o predomínio de uma cultura hegemônica promove implicações na vida-formação das PCDs e neurodivergentes, as quais podem contribuir para afetá-las psicologicamente produzindo sentimentos de baixa autoestima, de não pertencimento e de exclusão social.

Palavras-chave: Método Fenomenológico Empírico. Pessoas com deficiência e neurodivergentes. Violência contra si mesmo.

INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência e neurodivergentes é um tema que promove reflexões profundas, pois, apesar das políticas públicas, a sociedade ainda apresenta lacunas nas questões relativas ao respeito à diversidade, à superação do capacitismo e ao reconhecimento da necessidade de tornar a sociedade acessível para todos. Compreendemos que PCDs são pessoas com deficiência e não portadoras de deficiência, uma vez que elas não “portam” a deficiência, mas sim possuem e convivem com elas. Em relação aos neurodivergentes entendemos que sua existência não se baseia apenas em um “déficit” cognitivo, mas em uma especificidade neurológica que a diverge ou se diferencia em relação às pessoas típicas. Por possuírem diversas características físicas ou psicológicas distintas das

⁸⁰Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). juniocarvalho977@gmail.com.

⁸¹Graduando em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista de Iniciação Científica do grupo pesquisa Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC/UESB). 202410452@uesb.edu.br.

⁸²Doutoranda em Difusão do Conhecimento, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Salvador. Colaboradora da EduGeoPsIC/UESB. mgerailde@gmail.com.





consideradas normais, esses grupos historicamente sofreram e ainda sofrem com a exclusão dos grupos hegemônicos, esses que tendem a dominar as regras sociais, e que para se manterem no poder dominam e marginalizam outros grupos menos favorecidos socioeconomicamente.

Diante dessas questões, no mês de setembro de 2024 a “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)”, que é um grupo de pesquisa-ensino-extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) proporcionou uma formação *online* para estudantes e professores da instituição e da educação básica intitulada “SETEMBRO VERDE-AMARELO: inclusão de pessoas com deficiência e neurodiversas e prevenção à violência autopratificada”. O diálogo oportunizado promoveu reflexões e questionamentos que culminaram em algumas percepções as quais nos impulsionaram a escrita deste relato de experiência.

A violência autopratificada ou autoinfligida, compreendida como todo ato de agressão intencional contra si mesmo, pode se manifestar de diferentes formas e alcançar qualquer indivíduo, independentemente de raça/cor, condição social, sexo ou faixa etária. As lesões autoprovocadas com intenção suicida são denominadas “tentativas de suicídio” e ocorrem quando a pessoa busca dar fim à própria vida, sem, contudo, consumir o ato. Em contrapartida, as lesões autoprovocadas não suicidas correspondem a agressões contra o próprio corpo sem intenção fatal, englobando arranhões, mordidas, cortes superficiais na pele e, em casos extremos, amputações de membros (Luis *et al.*, 2021). Dados recentes da Organização Mundial da Saúde (OMS) indicam que a incidência desses episódios tem aumentado, sobretudo entre adolescentes e jovens de 15 a 29 anos, sendo o suicídio uma das principais causas de morte nessa faixa etária. Trata-se de um grupo etário em que sentimentos de inadequação e exclusão podem ser potencializados pela ausência de redes de apoio consistentes.

Esse cenário mostra-se ainda mais delicado quando se consideram pessoas com deficiência e neurodivergentes. Brown *et al* (2024) ao realizarem uma revisão sistemática (2018–2024) revelaram a proporção de 34,2% para ideação suicida e 24,3% para tentativas de suicídio nesse público. A autolesão não suicida, por sua vez, pode afetar até 54% dos neurodivergentes em algum momento da vida. No caso de indivíduos autistas ou com traços de autismo, o risco de comportamentos autodestrutivos pode ser até oito vezes maior que o da população geral. Elementos como exclusão social, barreiras na escolarização e no mercado de trabalho, somados ao estigma em torno das diferenças, intensificam o sofrimento psíquico e favorecem a violência contra si mesmo.

Diante do exposto, torna-se necessário compreender sobre a relação entre inclusão social, saúde mental e violência autopratificada, com especial atenção às pessoas com deficiência

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





e neurodivergentes. Este relato de experiência tem como objetivo analisar os obstáculos que ainda dificultam a plena inclusão desse público nos espaços educacionais e sociais, bem como discutir estratégias de prevenção voltadas à violência contra si mesmo. Para alcançar esse propósito, foram realizadas entrevistas fenomenológicas com diferentes colaboradores, cujas percepções permitiram identificar desafios, avanços e possibilidades de ação que serão socializadas na próxima seção.

METODOLOGIA

Este relato de experiência adotou a abordagem qualitativa, sendo embasado pelo Método Fenomenológico Empírico (MFE) proposto por Giorgi (2006). A escolha pelo MFE refere-se à sua potencialidade para perceber os sentidos e significados dos fenômenos que se manifestam em contato para quem os percebe. O campo empírico foi a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), localizado no município de Vitória da Conquista-Ba.

Os colaboradores deste estudo foram seis estudantes do curso de Licenciatura em Geografia e do Bacharelado em Psicologia da UESB. A seleção dos participantes ocorreu conforme os seguintes critérios: a experiência do discente com relação ao fenômeno investigado e a desejabilidade em colaborar com a pesquisa. Para preservar a identidade dos colaboradores, o nome destes foi ocultado. Os codinomes escolhidos foram em homenagem às cidades do estado da Bahia, os quais os pesquisadores são atravessados por vivências de caráter mais afetivo-formativo, sendo estes: Caetité, Itapetinga, Barra do Choça, Brumado, Anagé e Planalto.

Após a seleção dos colaboradores, apresentamos o objetivo e a intencionalidade dessa pesquisa, como também, foi assinado em duas vias o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse processo, foi destacada a vinculação da pesquisa com o grupo Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsic/UESB), *campus* Vitória da Conquista-Ba. Como dispositivo de produção de informações, foi adotada a entrevista fenomenológica e a análise das questões que emergiram durante a formação *online*. Por fim, com base nos achados dos dispositivos que utilizamos para esta investigação, desenvolvemos a descrição e elaboramos as suas interpretações de acordo com a perspectiva de análise fenomenológica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO





Esta seção apresenta os resultados e discussões que foram produzidos a partir da entrevista fenomenológica realizada com os discentes, tendo como pressuposto um roteiro com questionamentos sobre o fenômeno investigado. Na primeira questão, acerca das barreiras para a inclusão, emergiu a percepção de que a principal dificuldade está na falta de conhecimento dos professores e demais profissionais da escola. O entrevistado Caetité descreveu que muitos docentes ainda não conhecem as particularidades dos estudantes, tampouco os direitos assegurados em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em alguns casos, essa “falta de interesse” por parte do corpo docente se deve a não ter o acompanhamento da equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ambiente escolar. No entanto, essa prática não pode ser relativizada. Essa vivência traduz um sentimento de distanciamento entre a norma e a prática, em que o discurso da equidade não se materializa em experiências concretas de pertencimento. Manifestando-se ainda a experiência de segregação, quando crianças são deslocadas da sala regular para atendimentos especializados sem o devido acompanhamento pedagógico ou psicopedagógico. Nesse relato, revela-se o sentido de exclusão simbólica: o estudante está fisicamente presente na escola, mas não encontra lugar de participação plena.

Ao refletir sobre a postura da sociedade, foi possível notar um olhar crítico. A fala evidenciou que, embora os direitos estejam formalmente garantidos, muitas vezes isso ocorre apenas para evitar sanções jurídicas. Não se trata, portanto, de uma aceitação genuína da diferença, mas de um cumprimento burocrático da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015. O sentido vivido por muitas famílias, segundo a experiência narrada, é o de constante luta para assegurar direitos básicos, como a presença de mediadores. Revela-se, assim, a discrepância entre “estar incluído” e “sentir-se incluído”. O discente Anagé relatou que uma das barreiras sociais são os estereótipos que as pessoas têm com neurodivergentes e PCDs, outro motivo apontado foi a associação dessas condições pessoais com a religiosidade, o que minimiza o problema e coloca essas pessoas como culpadas.

Na questão referente às políticas públicas, para os discentes Planalto e Barra do Choça, a percepção foi de insuficiência. Apesar da existência de leis e programas, mostram que sua implementação é precária e apresenta falhas, seja pela falta de fiscalização, pela carência de formação continuada ou pela ausência de infraestrutura. O sentido que emerge é o da frustração diante da distância entre o que é prometido e o que é de fato realizado.

Quando se abordou o tema da violência autoprovocada, não houve relato de vivências diretas com automutilação ou tentativas de suicídio. Contudo, a fala da discente Brumado

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





trouxe a consciência da gravidade do fenômeno e a compreensão de que sua prevenção requer uma rede de apoio articulada. A ausência de experiência não se configurou como motivo de esvaziamento, mas sim de reflexão, destacando a importância e o reconhecimento da união entre a escola e a família para cuidar de situações de sofrimento psíquico. Já o discente Itapetinga apontou a importância de compreender que a saúde mental é tão importante quanto a física e que as pessoas deveriam tentar entender e conversar com quem está praticando a automutilação, não minimizando seu sofrimento, o que pode ajudá-la a se sentir vista e acolhida, gerando uma rede de apoio, que pode contribuir para a melhora do seu estado.

De maneira geral, os sentidos que emergiram das falas apontam para um cotidiano atravessado pela distância entre leis e práticas, pela necessidade de ampliar a formação dos profissionais e pelo reconhecimento da inclusão como experiência vivida, e não apenas como um direito abstrato. O fenômeno da inclusão, nesse caso, mostra-se como um processo inacabado, que exige corresponsabilidade da escola, da sociedade e do Estado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergentes, junto com a prevenção da violência autopraticada, não seguem caminhos separados. Elas se cruzam no cotidiano escolar e social e aparecem em experiências que mostram como a falta de reconhecimento — das diferenças, dos direitos e do pertencimento — pode levar ao isolamento e ao sofrimento. Em muitos casos, a falta de preparo ou de recursos deixa o aluno em posição de vulnerabilidade, e o corpo acaba se tornando o lugar onde essa dor se manifesta.

No entanto, por mais que a LBI e as políticas públicas assegurem a efetivação dos direitos, sua aplicação no cotidiano dessas pessoas ainda enfrenta obstáculos. Entre eles, destacam-se a falta de preparo dos profissionais, a fragilidade na relação entre família e escola — que muitas vezes acaba ocultando informações importantes para o desenvolvimento emocional e psíquico do indivíduo — e a carência de recursos didáticos. Esses fatores mostram que a inclusão, na prática, nem sempre se concretiza. Essa distância entre o que está previsto na norma e o que acontece no cotidiano escolar mostra que a efetividade das ações não pode se restringir ao papel, mas precisa ganhar forma nas experiências e relações dentro da escola.

Outro ponto foi a dificuldade de educadores e gestores em lidar com situações de dor e sofrimento. Em parte, isso ocorre pela falta de formação continuada ou pela ausência de diálogos com outras instâncias de cuidado. Quando a escola age sozinha, suas possibilidades

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





de intervenção ficam limitadas. Por isso, a parceria com a família e com a comunidade aparece como fundamental para a construção de redes de apoio mais sólidas.

Prevenir a violência autopraticada não significa apenas organizar campanhas ou seguir protocolos. Significa cultivar vínculos, valorizar a escuta e abrir espaço para que cada estudante seja reconhecido em sua singularidade. É nesse movimento cotidiano que se constroem práticas de proteção e pertencimento. Essas considerações, portanto, não encerram a discussão. Na verdade, evidenciam a urgência de novas reflexões e de ações mais sensíveis no cotidiano do ambiente escolar. Falar de inclusão e prevenção, nessa perspectiva, é assumir o compromisso de fazer da escola um espaço real de acolhimento, onde a diferença seja respeitada e cada pessoa tenha dignidade, apoio e pertencimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento [et al.]. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p. ISBN 978-85-8271-088-3. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Acesso em: 7 jul. 2015.

BRITO, Franciele Aline Machado de; MOROSKOSKI, Márcia; SHIBUKAWA, Bianca Machado Cruz; OLIVEIRA, Rosana Rosseto de; HIGARASHI, Ieda Harumi. Violência autoprovocada em adolescentes no Brasil, segundo os meios utilizados. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 26, e76261, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cenf/a/QYfSyYmg46S4MT8Dwy8p5xw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BROWN, C.M., NEWELL, V., SAHIN, E. **Updated Systematic Review of Suicide in Autism: 2018–2024**. *Curr Dev Disord Rep* **11**, 225–256 (2024). <https://doi.org/10.1007/s40474-024-00308-9>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FONSECA, P. H. N.; SILVA, A. C.; ARAÚJO, L. M. C.; BOTTI, N. C. L. Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 246-258, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v70n3/17.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Uma pessoa morre por suicídio a cada 40 segundos, afirma OMS**. Washington, DC: OPAS, 9 set. 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/9-9-2019-uma-pessoa-morre-por-suicidio-cada-40-segundos-afirma-oms>. Acesso em: 27 jul. 2025.





ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Saúde mental dos adolescentes.**

Washington, DC: OPAS/OMS; [s.d.]. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>. Acesso em: 27 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Após 18 meses de pandemia de COVID-19, OPAS pede prioridade para prevenção ao suicídio.** Washington, DC: OPAS, 9 set. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/9-9-2021-apos-18-meses-pandemia-covid-19-opas-pede-prioridade-para-prevencao-ao-suicidio>. Acesso em: 27 jul. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. **Boletim epidemiológico das lesões autoprovocadas e do suicídio – setembro 2024.** Porto Alegre: SES/RS, set. 2024.

Disponível em: <https://admin.saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202409/19113606-boletim-epidemiologico-setembro-2024.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025. (Avanci; Pinto; Assis, 2021; Luis *et al.*, 2021; Aragão; Mascarenhas, 2022).

VERAS, Wady Wendler Soares. Lesões autoprovocadas entre adolescentes: um estudo das tendências espaciais, temporais e fatores associados. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 8, 2024. Disponível em:

<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/10018/6104>. Acesso em: 08 ago. 2025.





CONCEPÇÕES ESCOLARES EM DISPUTA: Construindo um projeto de Educação Física contra hegemônico

Jean Lopes Xavier⁸³

Resumo: Este relato de experiência apresenta reflexões sobre a construção de um projeto de Educação Física contra hegemônico. As considerações realizadas partem da realidade objetiva de nosso local de trabalho, uma escola pública do campo no litoral sul baiano. Ao longo do texto evidenciamos situações limites que enfrentamos em nosso exercício profissional, denunciando sobretudo a herança etnocêntrica presente na organização e no fazer escolar. A partir deste cenário, indicamos estratégias que temos mobilizado para qualificar nossa prática docente e transformar a realidade escolar. Concluímos que mesmo diante das restrições para a concretização de projetos democráticos, os(as) professores(as), assumindo a autoria de seu trabalho, mantém consigo o potencial de tensionar o currículo colocado em ação.

Palavras-chave: Educação Física. Prática Docente. Transformação Social.

INTRODUÇÃO

Defender a construção de um projeto de sociedade popular orientado pela justiça social sempre foi tarefa difícil, no passado ou no presente. Temos observado com frequência as ofensivas contra direitos dos trabalhadores, contra territórios de povos e comunidades tradicionais e contra as instituições democráticas. Este cenário nos remete às palavras cedidas por Padre Júlio Lancellotti em entrevista à Mello (2023): “Eu não luto para vencer. Sei que vou perder. Luto pra ser fiel até o fim”.

A Escola, instituição estratégica na dinâmica social, tem sido um dos alvos preferenciais destas incursões. Estão sob ataque desde seu orçamento até seu desenho curricular, elementos cobiçados por conglomerados internacionais ou por organizações protofascistas como o Escola sem Partido. Invocando nosso compromisso ético-profissional, sentimo-nos interpelados a participar das disputas em favor da defesa da Escola pública e da construção da sociedade que acreditamos. Temos consciência de que já houve muita luta antes de nós e que não podemos nos furtar em dar nossa contribuição.

Imbuídos desse entendimento temos buscado nos envolver em ações de transformação de nossa atuação profissional e consequentemente de nosso local de trabalho. No dia a dia no chão da

⁸³Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef) - polo UFMG. Professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Cruz Cabrália - Bahia. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. xavierjean591@gmail.com





escola buscamos refletir sobre os limites de nossa atuação, bem como identificar no ambiente os fatores limitantes interpostos ao avanço do projeto educativo que defendemos.

Temos clareza de que vários dos obstáculos que lidamos estão relacionados a fatores que extrapolam a instituição em que trabalhamos. No entanto, à luz do pensamento de Freire (1974), isto não faz com que assumamos posturas fatalistas que põe “fim à história”. Pelo contrário, sabendo que a escola não é, mas está sendo, assumimos o dever de participar de sua construção, mesmo diante de conjunturas desfavoráveis. Nesse sentido, este relato de experiência apresenta estratégias que temos adotado para enfrentar um daqueles que, para nós, é um sério obstáculo à concretização de processos educativos democráticos: a tradição etnocêntrica presente nas concepções escolares.

METODOLOGIA

Enquanto professor de educação física desenvolvo uma contínua investigação a respeito da realidade escolar onde atuo: Escola Municipal Aracy Alves Pinto, localizada no povoado Santo Antônio, zona rural de Cabralia-Ba. Entendemos que a leitura da realidade é indispensável para o planejamento de processos de ensino-aprendizagem críticos e contextualizados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta em seu artigo 3º que o ensino deve ser ministrado considerando princípios como a “valorização da experiência extra-escolar”, a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, e a “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, p. 9). Apesar desta e de outras orientações, percebemos que as proposições curriculares e o trabalho docente ainda se encontram marcados pela lógica eurocêntrica, modelo que produziu e continua a produzir graves danos à formação cultural de nossos estudantes. Observando a violência de processos educativos que silenciam e negam saberes populares, temos nos dedicado a uma série de ações voltadas à desconstrução destes vieses em nossa formação. Uma delas, por exemplo, é o aprofundamento sobre o debate étnico-racial e cultural na expectativa de reinventarmos nossa docência.

Atendo anualmente cerca de 120 alunos do Ensino Fundamental 1 e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, quase todos autodeclarados negros (75%) e indígenas (15%). Busco orientar as aulas pela perspectiva dialógica e intercultural, o que tem proporcionado situações

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





de criação e negociação de sentidos sobre os conteúdos que estudamos. De maneira reflexiva realizamos brincadeiras de diferentes matrizes culturais, discussões em roda, leituras, trabalhos manuais e aulas de campo.

Produzimos conhecimentos em múltiplas linguagens, inscrevendo-os em nossos corpos, memórias e cadernos. As práticas sociais experienciadas são interpretadas a partir de contribuições teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético, perspectiva que tem nos proporcionado ler a realidade em sua complexidade. Para além do saber fazer, interessamos também o saber sobre o fazer: O que motiva os nossos atos? O que revelam? Quais seus significados? Quem os produziu? Com quais interesses? Quais contradições carregam? Através deste processo de investigação-ação buscamos compreender a educação física de forma crítica, atentando-nos às suas relações com a escola e com os demais atores sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As problematizações que realizamos têm evidenciado vários conflitos entre a concepção hegemônica escolar (tributária sobretudo de parâmetros urbano-industriais) e o projeto histórico que defendemos. Citamos como exemplos as seguintes tensões: matriz curricular monocultural x pluricultural, tempos de aula cronometrados x tempos de aula referenciados no processo de aprendizagem, organização do saber em disciplinas x organização do saber de forma sistêmica, projeto escolar alheio ao território x projeto escolar vinculado ao território, processo educativo planejado por terceiros x processo educativo planejado e controlado pela comunidade escolar etc.

Para a construção de uma cultura outra temos buscado inspiração naqueles que historicamente vem resistindo à lógica do Capital, como os camponeses, indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais. Partindo de outros paradigmas, estes grupos sociais têm demonstrado para o coletivo da sociedade que o processo escolar pode e deve ser diferenciado.

Temos provocado os estudantes (75% negros e 15% indígenas) a acionarem suas memórias para que possamos resignificar a experiência escolar. Neste sentido temos conseguido avançar na realização de brincadeiras tradicionais do território, aulas de campo na praia, intercâmbio com aldeias indígenas vizinhas, produção de conteúdos de estudo e de materiais didáticos, visitação de atrativos do território e participação em eventos artísticos. Este trabalho tem revelado que as parcerias, a escuta dos estudantes e a valorização de seus saberes se apresentam como potentes estratégias para a retomada do currículo escolar.

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo a legislação educacional brasileira estando alinhada a princípios democráticos, observamos que a Escola ainda se organiza a partir de concepções contrárias a esta orientação. Neste relato de experiência destacamos nossa indignação em relação aos processos escolares que, a despeito da riqueza étnico-racial e da multiculturalidade de nosso povo, insistem em classificar, hierarquizar e silenciar conhecimentos.

Entendemos que este cenário exige que nós professores aprofundemos nossos estudos em referenciais pedagógicos alinhados a concepções democráticas, que respeitem as diferenças e indiquem caminhos para a criação de realidades contra hegemônicas. Em nossas buscas temos encontrado inspiração em produções pedagógicas relacionadas aos movimentos camponeses, indígenas e quilombolas, povos que historicamente demonstram grande sabedoria ao produzir modos de vida diferenciados.

As situações limite que enfrentamos são várias, no entanto, desde nosso compromisso ético-profissional, mantemos firmes nosso propósito em construir inéditos viáveis. Neste processo, entendemos que é fundamental estabelecermos interlocução com parceiros de jornada: movimentos sociais, coletivos culturais e artísticos, associações, quilombos, aldeias e universidades. Temos convicção que,

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (BRASIL, 2013, p. 20).

Seguimos na luta diária em construir um projeto de educação física onde todos(as) sejam respeitados e valorizados(as) em suas diferenças. Nós, professores(as), somos protagonistas desta transformação. Sem nosso trabalho o currículo não é colocado em ação. Lembremos disto.

REFERÊNCIAS

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, p. 27.833, 23 dez. 1996.

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

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

PADRE Júlio: emocionante “eu não luto pra vencer, sei que vou perder; luto pra ser fiel até o fim”. **Revista Fórum**, 2023. Disponível em:
<https://revistaforum.com.br/politica/2023/9/13/padre-julio-emocionante-eu-no-luto-pra-vencer-sei-que-vou-perder-luto-pra-ser-fiel-ate-fim-144021.html>. Acesso em: 23 ago. 2025.





PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO NOS ESPAÇOS-TEMPOS UNIVERSITÁRIOS: estudo com pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista

Helisafé Pinheiro Silva⁸⁴
Maria Eduarda Silva Moura⁸⁵
Willian Falcão Lopes⁸⁶

Resumo: O presente resumo intencionou descrever e interpretar acerca das concepções de inclusão de discentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Para isso, foi ancorado nas abordagens qualitativas de base fenomenológica e hermenêutica, tendo como método o Fenomenológico. Para a produção de informações, foram realizadas entrevistas fenomenológicas com sete discentes diagnosticados com TEA da UESB. Com as informações produzidas, foi possível apreender três núcleos de sentido comum: o primeiro, que considera inclusão como forma de acolhimento; o outro, que correlaciona a inclusão com dispositivos e estratégias que potencializam a permanência em um espaço-tempo; e o último, como leis e dispositivos legais que possam garantir a inclusão através de estratégias políticas. Através das falas, também foi possível perceber algumas percepções que destoam de concepções inclusivas, relatando que ainda há uma necessidade de divulgação de informações na universidade. Desta forma, é possível compreender a inclusão como um fenômeno complexo, não sendo uma prática única e homogênea, mas que deve ser garantida como um direito humano universal.

Palavras-chave: Fenomenologia. Inclusão nos espaços universitários. Percepções discentes com TEA.

INTRODUÇÃO

Ainda que haja registros histórico-geográficos de culturas implicadas com práticas inclusivas voltadas a pessoas com deficiência (PcDs) ou neurodivergentes, predomina, ao longo da história, a segregação dessas pessoas. A inclusão, enquanto prática social e educativa, implica em reconhecer a diversidade humana e criar condições para que todos tenham participação efetiva nos espaços coletivos. Conforme Freire (2008), educar para a inclusão significa romper com a lógica da exclusão e da negação da diferença, assumindo o compromisso ético de respeitar as singularidades presentes na diversidade humana. Nesse sentido, incluir é buscar a equidade nos processos de interação social e educativa, não

⁸⁴ Graduando em Bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista-Ba. Bolsista do grupo de pesquisa-extensão Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC). safe.silva@gmail.com

⁸⁵ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista-Ba. Bolsista do grupo de pesquisa-extensão Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC). mesilvamoura@gmail.com

⁸⁶ Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista-Ba. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Líder do grupo de pesquisa-extensão Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas/UESB (EduGeoPsIC). willian.lopes@uesb.edu.br





reduzindo as expectativas oriundas desses processos em função das diferenças, mas elaborando dispositivos didáticos e estratégias político-metodológicas que favoreçam a participação autônoma das pessoas. A inclusão, assim, é entendida como um movimento político-pedagógico que busca promover o reconhecimento das múltiplas formas de ser e aprender.

De modo geral, o termo neurodivergência foi cunhado em 1999 pela socióloga australiana Judy Singer, diagnosticada com Síndrome de Asperger, que defendia que uma configuração neurológica atípica não deveria ser vista como “doença”, mas como uma condição humana legítima e digna de respeito (Ortega, 2008). A partir dessa perspectiva, o movimento da neurodiversidade tende a compreender as pessoas enquanto singulares e constituídas por diferenças presentes no desenvolvimento do sistema nervoso, constituindo-se a partir daquilo que Wolff (2013) denomina identidade neuronal.

Essa diversidade abrange uma ampla gama de modos de funcionamento cognitivo e comportamental, que podem ser classificados como transtornos do neurodesenvolvimento. A noção, entretanto, desloca o olhar do déficit para a pluralidade, permitindo repensar a forma como a sociedade se relaciona com essas pessoas, de modo que agrega ao movimento em prol de práticas sociais e educativas inclusivas, como previamente conceituadas por Freire (2008).

No recorte dos transtornos do neurodesenvolvimento, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um diagnóstico bastante discutido na contemporaneidade. Ele caracteriza-se por diferentes formas de interação social, tipos de comportamento e modos de comunicação que variam em intensidade e expressão (APA, 2014). Reconhecer o TEA como uma manifestação de neurodivergência amplia a possibilidade de compreender a pessoa para além de suas dificuldades, atentando-se também às suas potencialidades, o que é fundamental para pensar práticas educativas mais inclusivas.

No espaço-tempo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista-BA, essa discussão adquire especial importância, uma vez que a Instituição de Ensino Superior (IES) se coloca diante do desafio de consolidar práticas de inclusão que atendam às especificidades de seus discentes. Escutá-los significa, portanto, identificar lacunas e potencializar estratégias que possam promover maior acessibilidade, permanência e equidade de direitos.

Para tanto, ao focalizar a experiência dessas pessoas, a presente investigação no recorte adotado para esse resumo expandido, terá como intencionalidade nuclear descrever e interpretar as percepções de sete discentes universitários diagnosticados com TEA sobre suas concepções de inclusão frente às vivências que desenvolvem em uma IES. Salienta-se que a pesquisa relacionada a esse recorte teve como objetivo geral: descrever e interpretar as

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





percepções de discentes universitários da UESB acerca das repercussões socioespaciais para a inclusão de pessoas diagnosticadas com TEA em uma IES.

METODOLOGIA

A investigação apoia-se nas abordagens qualitativas de pesquisa de base Hermenêutica e Fenomenologia, tendo como Método o Fenomenológico. Sobre a abordagem, pode-se dizer que ela não se opõe à utilização de informações estatísticas, implicando-se com as experiências e com a construção de sentidos elaborados frente aos achados produzidos. Já sobre o método, identifica-se o seu distanciamento de proposições relacionadas à neutralidade científica, bem como a sua aproximação com possibilidades sensíveis de descrição e interpretação de fenômenos diante do repertório das experiências imaginárias de quem os percebe.

Como dispositivo de produção de informações, foi adotada a entrevista fenomenológica com sete discentes universitários, selecionados frente ao seu interesse em participar da investigação e à apresentação de um laudo oficial que os relacionasse ao diagnóstico de TEA. O campo empírico, então, consistiu na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista-Ba.

Por fim, a perspectiva de descrição e de interpretação das informações produzidas foi a Fenomenológica proposta por Giorgi (2008), ao mesmo tempo, também adotou-se as perspectivas hermenêuticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção textual intenciona-se a descrição e a interpretação das concepções de inclusão dos discentes entrevistados. Inicialmente, mantendo o anonimato dos entrevistados, realizou-se a construção de nomes fictícios, desenvolvidos em homenagem a personagens neurodivergentes de animações. São eles: Bruno, Max, Julia, Arthur, Renee, Léo e Pablo. Feito isso, é descrito o acontecimento das entrevistas fenomenológicas, que tiveram como ponto de partida o questionamento: descreva aquilo que concebe por inclusão frente a algumas das suas experiências nos espaços-tempos universitários.

Na tentativa de descrever e interpretar as percepções dos discentes foi elaborado, nesta seção, dois movimentos interpretativos: um de agrupamento dos núcleos de sentido comum frente às singularidades das percepções apresentadas, e o outro de problematização de percepções que se distanciam das demais concepções.

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





Inicialmente, pode-se inferir que Léo e Arthur tendem a conceber a inclusão como um processo sustentado pela construção de estratégias político-metodológicas articuladas à utilização de dispositivos didáticos, não apenas voltados à garantia de acesso, mas sobretudo à criação de condições que favoreçam a permanência, a participação ativa e o êxito acadêmico de pessoas em determinado espaço-tempo universitário.

Encontrar meios para conseguir lidar de uma forma melhor, de modo que a pessoa consiga se sentir mais incluída naquele espaço (Léo, entrevista fenomenológica, 2025).

Quando você consegue obter uma fórmula melhor, pegando o autismo específico, percebe-se que essa diferença deixa de ser relevante. Por exemplo, uma rampa é um mecanismo de inclusão para pessoas cadeirantes ou com problemas gerais de mobilidade, porque, com uma rampa não existe mais a barreira da escada (Arthur, entrevista fenomenológica, 2025).

Já Pablo e Júlia entendem a inclusão como a elaboração de dispositivos legais que buscam favorecer o movimento inclusivo, em convergência com as noções de garantia de direitos e, simultaneamente, como potencialidade para propiciar ressonâncias desses dispositivos legais em gestos espontâneos de cuidado, capazes de fortalecer a inclusão de diferentes pessoas.

Inclusão, para mim, é o seguinte: eu acho que você não precisa passar no teste. Você não deveria passar em num teste arbitrário para provar que você é digno de felicidade, justiça, liberdade e tudo que faz você humano. Eu acho que a inclusão é, basicamente, entender que essas coisas são direitos e não deveres (Pablo, entrevista fenomenológica, 2025).

Inclusão vai desde o que a gente pensa como uma lei de incluir as pessoas e de abrir espaços para que as pessoas pertençam e estejam presentes, até pequenas ações no cotidiano, que podem ser repercussões dessas coisas maiores (Júlia, entrevista fenomenológica, 2025).

Nas percepções de Max e Renee, identifica-se que a inclusão tende a ser conceituada como o sentimento de pertencer e de ser acolhido em um espaço-tempo, adicionando uma dimensão sócio-afetiva. Essa dimensão apresenta o afeto como forma de inclusão social, abordando a necessidade do envolvimento da comunidade nas possibilidades de inclusão. Apesar disso, ocorre uma aparente incongruência na fala de Max ao citar a criação de espaços separados para essas pessoas como uma suposta estratégia de inclusão, pois embora a intenção seja prover acolhimento, essa abordagem pode fortalecer a segregação e limitar a vivência da pluralidade social.





Eu acredito que seja um meio de as pessoas pensarem, de fato, fazer com que pessoas que, em algum grau, fogem da normalidade esperada, se sintam acolhidas ou que sejam construídos espaços também para as pessoas ditas “não normais”, ou que fujam da normalidade (Max, entrevista fenomenológica, 2025).

Medidas que façam com que pessoas que tenham algum transtorno, ou deficiência em geral, se sintam parte (Renee, entrevista fenomenológica, 2025).

Na percepção de Bruno, ao primeiro momento, parece que o discente entende a inclusão como sinônimo de integração. No entanto, na observância da totalidade de suas falas, pode-se observar que ele evidencia uma concepção de inclusão centrada na experiência subjetiva de pertencimento e conforto. Para ele, incluir não se restringe apenas à presença física em um ambiente, mas envolve garantir que as pessoas se sintam acolhidas e à vontade, promovendo um espaço que permita participação plena e segura.

A inclusão é uma forma que você tem de trazer as pessoas mais para perto de um ambiente. Trazer as pessoas para dentro de um ambiente e incluí-las é você colocá-las para dentro e tornar esse processo confortável, porque as pessoas estejam confortáveis e à vontade naquele ambiente (Bruno, entrevista fenomenológica, 2025).

De modo geral, a maioria dos discentes parece ter entendimentos de inclusão que se aproximam da concepção de Freire (2008), como compromisso com o rompimento de lógicas excludentes e da negação de diferenças. Contudo, há uma diferenciação desse conceito, sendo possível inferir, a partir disso, elementos que podem vir a favorecer a idealização de separação oriunda da busca por um conforto ou um espaço-tempo em que não haja a necessidade constante da luta pelos próprios direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, é possível afirmar que a inclusão de pessoas neurodivergentes configura-se como um processo de equidade na formação humana, no qual as diferenças apresentadas durante o neurodesenvolvimento não deveriam interferir na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tanto durante a Educação Básica, quanto na Educação Superior. Para que essas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, é fundamental que os neurodivergentes compreendam o que é inclusão, a fim de que tenham a possibilidade de reivindicar seus direitos.



Assim, foi interpretado a partir da percepção de alguns dos discentes diagnosticados com TEA da UESB, que os sentidos atribuídos à inclusão variam entre dimensões afetivas e relacionais, associadas ao acolhimento e ao sentimento de pertencimento, bem como perspectivas de caráter estrutural e político, voltadas à garantia de direitos e ao desenvolvimento de estratégias institucionais. Essa diversidade de relatos evidencia a complexidade do fenômeno, indicando que a inclusão não é um conceito reduzido a uma prática única e homogênea, mas um processo dinâmico e multifacetado que se destaca, para os discentes entrevistados, como um direito humano e inalienável a ser garantido de maneira universal, e não de modo condicionado por esforços individuais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, n. 1, p. 5–20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5299>. Acesso em: 22 de jul. 2025.

GIORGI, Amadeo. Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. **Análise Psicológica**, 24 (3), 2006, p.353-361.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477-509, out. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-93132008000200008>. Acesso em: 22 jul. 2025.

WOLFF, Francis. **Nossa Humanidade**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 336.





O PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Vitor Guilherme Ribeiro VieiraBatista¹

Resumo: O presente trabalho busca analisar o papel do Estado enquanto garantidor do direito a educação na perspectiva de garantia de uma educação inclusiva e de valorização da diversidade nas escolas do campo, diante de um contexto de exclusão dos povos campestres e marginalização destes. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental levando-se em consideração os princípios, bases e diretrizes elencados pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como pelo Plano Nacional da Educação, sendo examinados a partir dos estudos de Santos e Barbosa (2022), Azevedo (2023) e Poloni (2024) dentre outros pesquisadores. Após esse levantamento foi possível inferir que para a consolidação de uma educação inclusiva e de reconhecimento da diversidade é necessário a concepção de políticas de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas inclusivas e da formação continuada de professores para compreender a realidade dos estudantes do campo afim de promover uma Educação do Campo crítica, emancipadora e inclusiva.

Palavras-chave: Diversidade. Educação do Campo. Estado. Inclusão. Movimento Social.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo esteve historicamente à margem das políticas públicas, sendo marcada por desigualdades estruturais que causam impacto direto ao acesso, a qualidade do ensino e a permanência dos povos campestres nas escolas. Diante dessa conjuntura, a promoção da diversidade e da inclusão nas escolas do campo representa um desafio, ainda que estes devam ser respeitados no ensino ofertado (Brasil, 1996) como explicitado pelo artigo 3º XIV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo após diversos avanços legais para a melhoria do ensino e da estrutura das escolas do campo ainda se pode observar diversas lacunas na concepção e implementação de políticas que considerem as especificidades culturais, sociais e econômicas dessas comunidades, dentre elas a falta de estruturação do currículo escolar voltado para as comunidades campestres e suas necessidades e especificidades, e a formação dos professores das escolas do campo para que possam favorecer a inclusão da diversidade nesses espaços e favorecer a emancipação de seus alunos. Assim sendo, é essencial entender o papel do Estado enquanto garantidor de uma educação diversa e inclusiva, identificando os limites das ações estatais no cenário em análise. formação dos professores das escolas do campo para que possam favorecer a inclusão da diversidade nesses espaços e favorecer a emancipação de seus alunos. Assim sendo, é essencial entender o papel do Estado enquanto garantidor de uma educação diversa

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





e inclusiva, identificando os limites das ações estatais no cenário em análise. Este trabalho buscou analisar, a partir de uma abordagem bibliográfica e documental, em como o Estado brasileiro tem atuado na elaboração e execução de políticas públicas voltadas aos povos do campo tanto em se tratando a valorização da diversidade como também da inclusão nesse contexto.

METODOLOGIA

O presente trabalho é fruto de pesquisa bibliográfica e documental, tendo sido analisados documentos nacionais e leis federais que demonstram de forma clara o papel de responsabilidade do Estado na garantia da diversidade e inclusão nas escolas do campo. Ademais, tais informações foram examinadas a partir dos estudos de: Santos e Barbosa (2022); Caldart (2009); Azevedo (2023); Santana (2020), dentre outros pesquisadores, buscando identificar os principais entraves para a consolidação de políticas de inclusão e diversidade nas escolas do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sociedade humana sempre conviveu com as diferenças, e historicamente tudo o que divergia dos padrões estabelecidos pelas classes dominantes eram excluídos, perseguidos e em muitos casos exterminados. Com essa busca incessante em priorizar apenas determinadas culturas, raças, credos e formas de pensar, se formaram os preconceitos e a discriminação, não apenas dentro da sociedade, mas como reflexo nas escolas também, e diante dessa realidade os povos camponeses eram excluídos “do acesso à educação” (Santana, 2020, p. 5).

Em relação aos povos do campo a exclusão não é diferente, pois historicamente os camponeses são vistos como atrasados e sem instrução, dessa forma podemos observar que as ações negativas do Estado causaram a negação “do direito à educação” para os povos do campo, evidenciando o racismo estrutural que condenou os camponeses à miséria (Santos, Barbosa, 2022, p. 5).

Para se entender a inclusão e diversidade sob a ótica dos povos do campo é importante salientar que estes enquanto sujeitos de direito se identificam enquanto sujeitos coletivos de direito (Santos, Barbosa, 2022, p. 2), o que implica diretamente nas lutas dos movimentos sociais camponeses pela igualdade de direitos, e o combate às contradições

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





evocadas pelo sistema capitalista e as práticas do agronegócio com a acumulação de terras, destruição do meio ambiente, uso desregulado dos recursos naturais, e o uso de agrotóxicos cada vez mais nocivos à saúde, pois, “a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (Caldart. 2009, p. 39, 40).

Porém, ao tratarmos do papel do Estado na garantia da diversidade e inclusão nas escolas do campo se faz necessário elucidar os conceitos desses importantes institutos, e conforme Azevedo (2023):

Diversidade, aqui, não se limita à esfera cultural e não se confunde com as diferenças, portanto, considera as origens, as permanências e as implicações das desigualdades. Em decorrência disso é que o tema diversidade é aqui relacionado a variados aspectos como sexualidade, relações étnico-raciais e Bullying, além do destaque para o que chamamos de escola inclusiva (Azevedo, 2023, p.4).

Como explicitado a inclusão nas escolas é muito mais amplo ao se tratar da diversidade não apenas do ponto de vista cultural, étnico-racial, da sexualidade, das crenças e costumes, dentre outros, pois a escola do campo deve ser entendida como um “instrumento de transformação social e emancipação” e não de “reprodução das desigualdades” (da Costa *et al.*, 2025, p. 14).

Nesse aspecto, é importante destacar que o desrespeito à diversidade dentro do ambiente escolar pode fazer com que os alunos não se vejam representados nos modelos sociais transmitidos ali, e não vejam sentido em continuar estudando, desenvolvendo uma visão negativa da instituição ou até de si mesmo (Azevedo, 2023, p. 9). Também deve ocorrer no ambiente escolar a problematização das questões relacionadas a diversidade para oportunizar aos estudantes a possibilidade de construção de novas percepções, de conscientização das implicações de suas ações e do papel de cada um na criação de uma sociedade mais justa e igualitária que respeite e valorize as diferenças e conviva com elas com normalidade.

Para que se possa criar esse ambiente de diálogo e discussão dos aspectos envolvendo a diversidade e a inclusão é imperioso que os professores estejam aptos a “pensar a educação para a diversidade” (Azevedo, 2023, p. 14), o que implica em dizer que a formação docente, tanto inicial como continuada precisa habilitar esses agentes de transformação para que estes possam compreender as particularidades de cada estudante e dos métodos adequados de atender a essas especificidades.

O desenvolvimento de “políticas de inclusão” (Fernandes, 2022, p. 4) bem como a formação dos professores a fim de prepará-los para entender e incluir a diversidade em suas





respectivas turmas é de responsabilidade do Estado, que deverá realizá-la por fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisas e extensão nas universidades brasileiras com o intuito de aperfeiçoar métodos e práticas que busquem entender a realidade dos estudantes do campo e como tornar a educação desses povos cada vez mais inclusiva.

O Estado enquanto garantidor da educação como “direito de todos”, como exposto no artigo 205 da Carta Magna brasileira (Brasil, 1988, p. 127), deve respeitar os princípios constitucionais de proteção à vida e “valorização da diversidade étnica e cultural” (Brasil, 1988, p. 133) como demonstrado pelo artigo 215 V da mesma Lei Maior. Esses princípios devem ser norteadores para a atuação estatal no tocante às políticas públicas de valorização da diversidade e da inclusão, voltadas para as escolas do campo, a fim de garantir um ensino de qualidade, inclusivo, e que atenda às necessidades e especificidades dos povos camponeses.

Como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.304/96) a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, para que esteja preparado para o exercício de seu papel enquanto cidadão (Brasil, 1996, p. 1), a referida lei ainda “destaca que os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias observando as peculiaridades da vida rural e de cada região” (Bicalho, 2021, p. 9). E para isso é imprescindível que o ensino ofertado aos povos camponeses siga os princípios elencados no artigo terceiro XII e XIV com “respeito à diversidade humana, linguística cultural e identitária” (Brasil, 1996, p. 2), bem como a consideração a “diversidade étnico- racial” (Brasil, 1996, p. 2).

Ademais, o Plano Nacional da Educação que é a legislação que “reúne diretrizes, metas e estratégias que definem os rumos da política educacional brasileira” (Pimentel; Ribeiro, 2021) apresenta em seu corpo legal que dentre suas diretrizes temos a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2014, p. 1). Ou seja, o respeito à diversidade é condição indissociável para uma educação emancipadora que busca a formação de cidadãos críticos, que estejam habilitados para a vida em sociedade e que possam promover a inclusão e defendam a diversidade em todos os aspectos da vida cotidiana.

Ante o exposto é clarividente que a responsabilidade do Estado se encontra na concretização das diretrizes, bases e princípios da educação elencados na legislação nacional para que possa existir uma efetiva Educação do Campo crítica, emancipadora, inclusiva e diversa atendendo a todas as necessidades e especificidades dos povos camponeses, promovendo assim a formação de cidadãos críticos e que sejam capazes de compreender sua realidade e os enfrentamentos necessários para a manutenção do modo de vida camponês como promotor da cultura do campo, da proteção do meio ambiente e dos recursos naturais, além

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





de uma alimentação saudável e ecológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto é notório que para uma Educação do Campo que valorize a diversidade e promova a inclusão é necessária uma atuação consistente do Estado com a criação de políticas inclusivas, o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que viabilizem a construção de novas percepções e a conscientização para com a diferença, e sobretudo com a concepção de uma formação adequada dos professores para lidarem com a diversidade no espaço escolar e possam entender e desenvolver o olhar crítico dos estudantes do campo para com a sua realidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. As diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. **Linguagens, Educação E Sociedade - LES**, 27(53), 273–299. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2915>. Acesso em: 02 set. de 2025.

BICALHO, Ramofly, MACEDO, Pedro Clei Sanches, RODRIGUES, Guilherme Goretti. Em defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Periferia**, 13(1), 39–59. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/5521>. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Brasília, 5 de outubro de 1988. [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 set. de 2025.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL, **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 set. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.





DA COSTA, Jonas Bezerra et al. Políticas Públicas e Educação do Campo no Brasil: Desafios, implementação e perspectivas para a inclusão rural. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 11, p. 118-132, 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/355>. Acesso em: 01 set.2025.

DE ALMEIDA, Ricardo Santos et al. A importância da formação docente para a promoção da diversidade e inclusão nas escolas: Uma revisão integrativa de literatura. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 1982–1991, 2024. DOI: 10.56238/levv15n39-030. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/174>. Acesso em: 02 set. 2025.

FERNANDES, Wania Ribeiro, LIMA, Maísa Lemos de. Inclusão em escolas de assentamento: um estudo sobre as políticas públicas de inclusão. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. e28611629031, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29031. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/29031>. Acesso em: 01 set. 2025.

LOPES, Silvia Iris Afonso. **Entre o que se fala e o que se cala na educação especial nas escolas do campo: inclusão e contradição**. 2023. 212 f. Tese(Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1908#preview-link0>. Acesso em: 01 set. 2025.

PIMENTEL, Susana Couto; RIBEIRO, Solange Lucas. Política de formação de professores para educação inclusiva: reflexões a partir do plano nacional de educação. **Cenas educacionais**, v. 4, p. e11763-e11763, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11763>. Acesso em: 02 set. 2025.

POLONI, Luiz Henrique. **Práticas pedagógicas em uma escola do campo: discursos sobre uma educação inclusiva e intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6495>. Acesso em: 01 set.2025.

SANTANA, Rosimeiry Souza; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. A Educação do Campo e o fechamento das escolas em áreas rurais no Brasil (2010 – 2020). **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 27–51, 2023. DOI: 10.22481/poliges.v4i2.13714. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/15305>. Acesso em: 01 set. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos; BARBOSA, Lia Pinheiro. Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. (3)-(3), 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5974>. Acesso em: 01 set. 2025





PERCEPÇÕES DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES SOCIÓ-POLÍTICO-ESPACIAIS DE IMAGENS CINEMATOGRAFICAS MAIS CRISTALIZADAS NA VIDA-FORMAÇÃO DE HOMENS GAYS

Daniel Lopes de Oliveira⁸⁷

Eduardo Gomes Moraes⁸⁸

Willian Falcão Lopes⁸⁹

Resumo: Intencionamos, com este resumo expandido, descrever e interpretar nas percepções de discentes universitários as implicações sócio-político-espaciais de imagens cinematográficas mais cristalizadas na vida-formação de homens gays. Para alcance dessa intencionalidade, nos apoiamos nas abordagens qualitativas de pesquisa, fundamentada nas correntes filosóficas Hermenêutica e Fenomenologia, e no Método Fenômeno Empírico-Interventivo (MFE-I). O dispositivo de produção de achados foi a entrevista fenomenológica, implementada com quatro discentes Gays, sendo o campo empírico a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista-Ba. Os resultados e discussões nos permitem identificar a importância das imagens cinematográficas na constituição das vivências e identidades de homens gays, visto que alguns dos participantes ressaltaram sua relevância como dispositivos que moldam comportamentos e percepções sociais. Além disso, mesmo com a disposição de uma maior diversidade de homens gays nas telas (negros, brancos, rurais, urbanos etc.), os discentes destacam a forte presença de estereótipos, apontando como exemplo a predominância de personagens cômicos, afeminados e hipersexualizados, os quais implicam diretamente na constituição das identidades Gays, principalmente por não permitir que elas se manifestem para além das mencionadas imagens mais cristalizadas. Por fim, diante dessas limitações, os participantes apresentaram a necessidade de que a superação dessas imagens mais cristalizadas seja fundamental para que os dispositivos cinematográficos cumpram um papel emancipatório, por meio da construção de personagens complexos e multifacetados que contemplem a pluralidade de existências.

Palavras-chave: Homens gays. Imagens mais cristalizadas. Percepções de discentes.

INTRODUÇÃO

De acordo com Sartre (1996), Araújo (2016), Lopes e Sitja (2022) as imagens podem ser entendidas, fenomenicamente, como construções simbólico-subjetivas como pensamentos, percepções, narrativas, imaginações, poesias etc., sendo elas interpretadas enquanto manifestações em formas-conteúdos, que podem vir-a-ser mais cristalizadas ou mais abertas, o que depende das intencionalidades das pessoas ou dos grupos que as compõem.

⁸⁷ Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista-Ba. Voluntário do grupo de pesquisa-extensão Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC). daniellopesoliveira2003@gmail.com

⁸⁸ Graduando em Bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista-Ba. Bolsista do grupo de pesquisa-extensão Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC). edugomo2004@gmail.com

⁸⁹ Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista-Ba. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Líder do grupo de pesquisa-extensão Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas/UESB (EduGeoPsIC). willian.lopes@uesb.edu.br





Essas imagens podem ser configuradas enquanto dispositivos cinematográficos (filmes, séries, novelas, entre outros), podendo implicar nas maneiras com as quais a pessoa pensa-sente-age sobre si ou como os outros podem pensar-sentir-agir para com ela. Quando configuradas dessa maneira, essas imagens podem compartilhar experiências autênticas e plurais, mas também se constituir enquanto difusores de (des)informações, carregando preceitos estereotipantes ou estigmatizantes, caracterizando-se em imagens cinematográficas mais cristalizadas, capazes de afetar diretamente diversos grupos sociais “minoritários” (LGBTQIAPN+, neurodivergentes, indígenas etc.).

Dentre os grupos minoritários fortemente afetados por essas imagens estão os homens gays, que são frequentemente apresentados de maneira caricata, estereotipada, em posição de desvalorização e vigilância (Santos *et. al.*, 2025). A história desse grupo já foi marcada por mudanças significativas, que incluem a patologização da homossexualidade, sua despatologização pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1990, devido às lutas e movimentos sociais dos grupos afetados, até avanços legais consideráveis como o reconhecimento da união estável homoafetiva pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no Brasil (Santos *et. al.*, 2025). Contudo, infelizmente, esse grupo ainda é alvo de discriminação, preconceito e exclusão sócio-político-espacial.

Diante desse cenário, tivemos como intencionalidade nuclear descrever e interpretar nas percepções de discentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) as implicações sócio-político-espaciais de imagens cinematográficas mais cristalizadas na vida-formação de homens gays.

METODOLOGIA

Para o alcance da intencionalidade proposta na investigação, nos apoiamos nas abordagens qualitativas de pesquisa de base fenomenológica e hermenêutica, tendo como Método o Fenomenológico de base Empírico-Interventiva (MFE-I) (Lopes, 2024).

Ao que se refere ao dispositivo de produção de informações, realizamos entrevistas fenomenológicas, que consistem em entrevistas guiadas por roteiros mais flexíveis, para possibilitar a captação da experiência consciente dos participantes (Gomes, 1997). O dispositivo foi implementado com quatro discentes da UESB, incluídos de acordo com a desejabilidade em participar da investigação e identificação desses discentes enquanto homens gays. O campo empírico consistiu na UESB, *campus* de Vitória da Conquista-Ba.

Após a inclusão dos participantes, pensando no cuidado ético para com eles, fizemos a

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





apresentação das intencionalidades da pesquisa e a assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Vale ressaltar que essa investigação está vinculada a pesquisa “Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UESB, sob o número 5.967.645 em 27 de março de 2023.

Por último, após a implementação dos dispositivos de produção de achados, realizamos a descrição e interpretação das informações fundamentadas pelas perspectivas fenomenológicas, adotando-se também em alguns momentos perspectivas mais hermenêuticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção textual visamos descrever e interpretar os achados da investigação, a partir das percepções de discentes universitários gays da UESB. Inicialmente, buscando manter o anonimato dos entrevistados, realizamos a construção de nomes fictícios. Os codinomes aderidos foram desenvolvidos em homenagem a personagens gays de novelas brasileiras que atravessam e/ou marcam afetivamente as experiências dos pesquisadores, são eles: Téo Pereira (Império), Félix (Amor à vida), Crô (Fina estampa), Adriano (Tititi). Feito isso, é descrito o acontecimento das entrevistas fenomenológicas, as quais tiveram como ponto de partida o seguinte questionamento: descreva as suas principais experiências com imagens cinematográficas mais cristalizadas de homens gays e de que maneira elas repercutiram nas suas vidas-formações, seja afetivamente, socialmente ou espacialmente.

As percepções evidenciam a relevância de imagens cinematográficas na constituição das vivências e identidades de homens gays, sobretudo no contexto das relações sócio-político-espaciais. Observamos que a experiência pessoal das pessoas vai além daquilo que é mostrado nos dispositivos cinematográficos, sendo a realidade social permeada por fatores que implicam de forma mais direta na constituição da identidade e das práticas cotidianas.

Diante dessas percepções, destacamos que o processo de autodescoberta de alguns participantes não encontra correspondência nas imagens cinematográficas disponíveis no momento de construção de suas identidades, mas sim em imagens que reforçam um “estilo de vida gay” limitado. Entretanto, as percepções também ressaltaram uma evolução ao longo da última década, com a ampliação da diversidade representada nas mídias, contemplando corpos negros, gordos e provenientes de diferentes regiões do Brasil. Essa mudança é avaliada como fecunda, embora ainda insuficiente diante da complexidade das vivências gays.



No início do meu autodescobrimento como homem gay, enquanto consumia esses produtos culturais, não me sentia representado pelos ideais de “estilo de vida gay” retratados nessas obras. Porém, sinto que, nos últimos 10 anos, muita coisa mudou. Hoje, vemos uma diversidade de corpos gays na TV sejam eles negros, gordos, da cidade ou do campo, fora do eixo Sul e Sudeste, o que evidencia uma evolução significativa nas representações atuais. Eu me sinto contemplado, mas ainda temos muito a evoluir (Téo Pereira, entrevista fenomenológica, 2025).

Ainda sobre a relação entre a construção das identidades de homens gays e as imagens cinematográficas que os representam, os participantes destacam a repercussão dessas produções na forma como pensam sobre si mesmos e como são interpretados por outras pessoas. Ao retratar modos de ser e estereótipos de maneira limitada, tais imagens contribuem tanto para a criação de expectativas sociais distorcidas quanto para a forma como as próprias pessoas se reconhecem. Esse achado expressa a ideia de que imagens cinematográficas não apenas refletem, mas também moldam comportamentos e percepções, influenciando diretamente nos processos de subjetivação.

Creio que as formas como os gays são representados nos filmes, séries etc. têm um impacto na minha vivência enquanto membro da comunidade LGBTQIAPN+, até porque moldam percepções novas, expectativas sociais e estereótipos em torno do grupo, que são limitados e distorcidos. Isso pode influenciar tanto a forma como os próprios membros se veem quanto a maneira como somos vistos pelo mundo (Félix, entrevista fenomenológica, 2025).

Acredito que ser gay, no contexto das relações sociais, interfere muito mais na minha vivência do que o que é mostrado no audiovisual (Crô, entrevista fenomenológica, 2025).

As percepções dos discentes ainda revelam uma crítica às representações estereotipadas que historicamente dominaram a mídia brasileira. A predominância de personagens gays cômicos, afeminados e hipersexualizados são apontados como problemática, não por negar a existência real dessas pessoas, mas por reduzir a pluralidade de experiências a um único recorte. De acordo com os discentes, essa homogeneização contribui para o reforço de preconceitos e invisibiliza outras formas legítimas de vivência gay.

Acredito que a forma como os homens gays são retratados em filmes, séries e novelas impacta diretamente na nossa vivência, muitas vezes de maneira negativa, porque a comunidade LGBTQIAPN+ já enfrenta um processo histórico de invisibilidade e marginalização. Quando conquistamos espaço nessas mídias, esse espaço, em grande parte das vezes, é preenchido por representações caricatas e estereotipadas. Sobretudo no caso dos homens gays, essas imagens acabam criando

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





uma falsa expectativa social, como se todos os gays correspondessem ao mesmo padrão: extremamente afeminados, escandalosos, gesticulando de forma exagerada e usando roupas curtas. Não há problema em existirem personagens assim, até porque eles representam parte real da nossa diversidade; o problema está em limitar a nossa imagem apenas a esse recorte. Essa representação engessada não contempla a pluralidade de vivências que existem entre nós, faltando a construção de personagens reais e complexos, que mostrem que o homem gay pode ser de diversas formas e que, no final das contas, a única característica que nos une é o fato de amarmos e nos sentirmos atraídos sexualmente por outros homens (Adriano, entrevista fenomenológica, 2025).

Diante das percepções dos discentes, entendemos que, apesar dos avanços, ainda persiste o desafio de romper com imagens cinematográficas mais cristalizadas de homens gays, havendo lacunas na construção de personagens complexos e multifacetados. A discussão sugere que a superação dessas imagens mais cristalizadas, que exercem poder sobre a autoimagem dos homens gays e a visão da sociedade sobre eles, são fundamentais para garantir que os dispositivos cinematográficos, cumpram um papel emancipatório, contemplando a pluralidade de corpos, vivências e identidades de homens gays na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, podemos afirmar que as imagens cinematográficas mais cristalizadas não se limitam a um papel ilustrativo, mas atuam como dispositivos capazes de afetar existencialmente a vida-formação dos homens gays na sociedade. As percepções evidenciaram que tais imagens, ao mesmo tempo em que configuram modos de ser socialmente impostos, também desvelam as tensões entre a pluralidade das experiências e os estereótipos homogeneizantes que ainda predominam nos meios de comunicação. Nessa dinâmica, os dispositivos cinematográficos não apenas refletem, mas interferem na constituição do ser-no-mundo, afetando a forma como a pessoa se percebe e como é percebido por outros. Assim, as imagens mais cristalizadas atuam como obstáculos à emancipação das subjetividades de homens gays, ao passo que a multiplicidade de narrativas e a construção de personagens complexos podem abrir caminhos para um reconhecimento mais amplo e justo desse grupo. Desconstruir essas imagens mais cristalizadas exige um esforço crítico e coletivo de desvelamento das intencionalidades ocultas nas produções culturais, permitindo que novas formas de visibilidade surjam, mais próximas à diversidade da existência humana. Dessa forma, reafirma-se a urgência da construção de imagens cinematográficas comprometidas com





a pluralidade, capazes de afetar e serem afetadas em um movimento intersubjetivo, no qual cada experiência se reconhece não como exceção, mas como expressão legítima da condição humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. A imagem, o imaginário e a imaginação como expressões transdisciplinares. In: TRINCHÃO, G. M. C. (org.). **Desenho e visualidades**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 139-156. (Coleção Desenho, Cultura e Interatividade, v. 1).

GOMES, William Barbosa. A entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente. **Psicologia USP**, v. 8, n.2, p. 305-336, 1997.

LOPES, Willian Falcão; SITJA, Liége Maria Queiroz. Percepções docentes sobre potencialidades do trabalho pedagógico com imagens no ensino-aprendizagem da Geografia Escolar. **Imagens da Educação**, v. 12, 2022, p. 163-181.

LOPES, Willian Falcão. **Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo**. Tese (Doutorado), Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, campus I, Salvador-Bahia, 2024.

SARTRE, Jean-Paul Charles Aymard. **O imaginário: Psicologia fenomenológica da imaginação**. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, Giovane Sampaio dos *et. al.* A representação homoafetiva masculina na mídia contemporânea: um panorama sobre visibilidade, estereótipo e impacto social. **INTERFERENCE: A JOURNAL OF ÁUDIO CULTURE**, v. 11, n. 12, P. 1457-1491, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p1457-1491>.





A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: modalidade e política pública educacional no contexto Vitória da Conquista - Bahia

Rosimeiry Souza Santana⁹⁰
Creneilda Moreira Santos⁹¹
Rosilda Costa Fernandes⁹²

Resumo: A presente pesquisa é parte de uma revisão de bibliográfica e análise documental que investiga a efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município de Vitória da Conquista (BA), no período de 2017 a 2025. O objetivo é apresentar um panorama das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como refleti acerca da implementação das políticas de inclusão escolar. A pesquisa emerge da seguinte questão: quais os indicadores que apontam a efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Vitória da Conquista? Para tanto, foram utilizados dados do INEP, do QEdU e documentos da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados parciais indicam crescimento contínuo das matrículas: em 2022, 1.064 estudantes, com 21 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs); em 2024, 1.723 estudantes e 26 SRMs; e em 2025, 2.284 estudantes, incluindo 52 com diagnóstico de Síndrome de Down. Esse movimento acompanha a tendência nacional, que aponta a ampliação do acesso do público da educação especial ao ensino regular. Entretanto, como destaca Mantoan (2006), apenas a presença física dos estudantes na escola não garante inclusão plena, sendo necessárias condições de acessibilidade, formação docente, tecnologias assistivas e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim nos aproximamos parcialmente dos resultados de que Vitória da Conquista avançou no acesso a educação inclusiva, mas ainda enfrenta desafios qualitativos para assegurar permanência e aprendizagem com equidade. Ressalta-se que a pesquisa está em andamento e os resultados ainda serão submetidos a análises e reflexões mais aprofundadas.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Ensino Regular. Indicadores da Política para Educação Especial. Matrículas. Vitória da Conquista.

INTRODUÇÃO

⁹⁰ Doutoranda, bolsista da CAPES, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Integrante Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico, na linha História e Memória das ideias e práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Graduada em Psicologia pela Faculdade Juvêncio Terra. Graduando em Pedagogia pela Intervale. rosysantana007@hotmail.com.

⁹¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB; Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino em Barra do Choça - Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade - GEPEMDECC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Especialista em Letramento e Alfabetização pela Faculdade de Educação Montenegro, Especialista em Gestão Educacional pela Claretiano – Centro Universitário, Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia UNEB. cremes.ms19@gmail.com.

⁹² Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciatura em Ciências Exatas com Habilitação em Matemática (UESB). Especialização em Matemática (UESB). Professora da Rede de Ensino do Estado da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) e Integrante da Rede Latina Americana em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais – Rede PECC/MS. fernandesrosilda.rf19@gmail.com.





A Educação Especial, enquanto modalidade educacional, tornou-se uma política que busca assegurar aos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o direito de matricular nas escolas públicas da rede regular de ensino no Brasil, (Brasil, 2008). Nesse sentido, o presente trabalho tem entre seus objetivos apresentar a política Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a partir de dados quantitativos de matrícula na rede pública municipal de Vitória da Conquista na Bahia, Brasil entre os anos de 2017 e 2024 e com base nesse indicador, refleti sobre os avanços e desafios da política de inclusão escolar nesse município.

O recorte temporal adotado justifica-se pelo fato de que, no QEdu, os registros referentes às matrículas de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista passam a aparecer a partir de 2017, dois anos após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Tal marco temporal revela-se relevante não apenas por indicar o momento em que esses dados começaram a ser sistematizados e disponibilizados, mas também por possibilitar uma análise crítica sobre a matrícula desse público da Educação Especial na escola regular. Assim, esse intervalo temporal torna-se pertinente tanto para a avaliação das políticas implementadas quanto para fomentar problematizações e produções acadêmicas acerca da efetivação da política de Educação Especial no Brasil.

A pesquisa emerge da seguinte questão: quais os indicadores que apontam a efetivação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Vitória da Conquista? Nesse contexto, é essencial que analisemos os dados que revelam o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas municipais do ensino regular. Por compreendermos que as reflexões acerca da inclusão escolar, podem contribuir para identificarmos avanços, limites e desafios enfrentados pela rede de ensino na garantia do acesso e permanência desse público no ensino regular.

Vitória da Conquista é um município situado no interior e sudoeste do estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil. Segundo estimativas do IBGE (2022), a população municipal era de 370.879 habitantes, aumentando para cerca de 394.024 habitantes em 2024. De acordo com informações em mídias sociais da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista SMED (2022), observa-se um crescimento no número de estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede ensino no período recente. Em março de 2022, foram registrados 1.064 estudantes com deficiência, dos quais 489 eram diagnosticados com Síndrome de Down, distribuídos em 21 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), sob a responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE).



Em 2024, a rede contou com 1.723 estudantes com deficiência, dentre os quais 41 com diagnóstico de Síndrome de Down, acompanhados em 26 SRMs em funcionamento. Em março de 2025, os dados apontam um crescimento, com um total de 2.284 estudantes com deficiência atendidos pela rede municipal, incluindo 52 com Síndrome de Down.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, em 2017 havia cerca de 926 mil matrículas na modalidade Educação Especial em todo o país; esse número passou para 1.535.109 em 2023, sendo 93% delas em classes comuns do ensino regular (INEP, 2023). Ainda assim, estudos apontam que a presença na escola não garante, por si só, a inclusão, sendo necessário investir em formação docente continuada, estrutura física adequada, materiais acessíveis e atendimento especializado eficaz (Mantoan, 2006).

Por essas razões, é necessário problematizar se esse aumento quantitativo está, de fato, articulado a políticas estruturantes que assegurem não apenas o acesso, mas também condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem com qualidade. Kassar (2011), afirma que inclusão escolar, apesar de seu caráter legal e político, “ainda não é para todos”, pois envolve contradições entre o discurso oficial e as práticas efetivas no interior das escolas.

Nesse sentido, no lócus da pesquisa, apesar dos avanços no quantitativo de matrículas, os dados registrados por si só, não devem ser interpretados apenas como indicadores de avanços, mas como elementos que provocam a análise crítica das condições materiais, formativas e organizacionais em que se opera a inclusão.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritiva, com ênfase na revisão bibliográfica e na análise documental. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, valorizando as dimensões subjetivas, históricas e culturais que os constituem. Ao mesmo tempo, o estudo é incorporado por meio da apresentação de dados estatísticos oficiais, de modo a descrever a evolução das matrículas da Educação Especial Inclusiva no município de Vitória da Conquista (BA).

Nos procedimentos de coleta de dados foram utilizadas três fontes principais: **a)** Revisão bibliográfica que buscou sistematizar literaturas relevantes sobre a Educação Especial e Inclusiva, contemplando autoras como Mantoan (2006), Kassar (2011), e Mendes (2006); **b)** análise de documentos oficiais que fundamentam a política educacional brasileira, como a Política Nacional de Educação





Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024); c) por intermédio da pesquisa documental, verificamos as publicações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) no portal de informação oficiais da Prefeitura Vitória da Conquista (PMVC, 2025).

Os dados estatísticos secundários, foram extraídos de bases oficiais como o Censo Escolar do INEP, no sistema do QEdú. Assim, identificamos o crescimento das matrículas do público-alvo da Educação Especial, a quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e os indicadores de infraestrutura das escolas. As análises desses dados permitiram estabelecer séries históricas de evolução das matrículas e identificar tendências e desafios no processo de implementação da política de inclusão escolar no município.

Futuras etapas da investigação buscarão integrar entrevistas com gestores e docentes, de modo a ampliar a compreensão sobre os fatores que favorecem ou dificultam a inclusão escolar no município. As limitações do estudo justificam-se primeiro, por tratar-se de pesquisa em andamento, reconhece-se que os resultados apresentados são parciais e sujeitos a aprofundamento. Segundo, porque a temática é abrangente proveniente de uma luta histórica, e não se esgotará com esses resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa analisa a efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Vitória da Conquista (BA), entre 2017 e 2024, com foco nos dados de matrícula da rede pública municipal. Os resultados apontam para o crescimento do público-alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns, o que expressa avanços implementação das políticas de inclusão, tendo em vista o acesso a matrícula no Ensino Regular.

Foram utilizados dados do QEdú, do INEP e documentos da Secretaria Municipal de Educação, articulados à revisão de literatura. A análise evidencia um crescimento contínuo das matrículas de estudantes com deficiência na rede municipal de Vitória da Conquista, acompanhado da expansão das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Em 2022, foram contabilizados 1.064 estudantes, sendo 489 com diagnóstico de Síndrome de Down, atendidos em 21 SRMs. Em 2024, o número de matrículas aumentou para 1.723 estudantes, distribuídos em 26 SRMs, e em 2025 atingiu 2.284 estudantes, dos quais 52 com Síndrome de Down, atendidos em 28 SRMs (PMVC/SMED, 2025).



Todavia, observa-se uma contradição, enquanto o número de matrículas cresceu consideravelmente, a proporção de estudantes com determinados diagnósticos, como a Síndrome de Down, manteve-se estável ou apresentou oscilações, indicando que o avanço quantitativo não necessariamente reflete uma diversificação ou ampliação equitativa da inclusão. Essa tendência reforça a necessidade de analisar em que medida a expansão da infraestrutura tem sido acompanhada por práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e condições efetivas de permanência e aprendizagem.

O movimento acompanha a tendência nacional de expansão de matrículas em classes comuns. Todavia, conforme a literatura, o acesso formal não assegura inclusão plena, ou seja, para que haja educação inclusiva, faz-se necessário que a escola esteja amparada pelos seguintes aspectos: formação docente continuada, acessibilidade, tecnologias assistivas e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a interrelação entre AEE e o professor/a da classe regular, caso contrário, a Educação Inclusiva estará configurada apenas aos dados estatísticos em número de matrículas.

Em virtude de que pesquisa estar em andamento, já é possível identificar alguns avanços significativos: observou-se, por exemplo, um aumento no número de matrículas em Educação Especial entre 2017 e 2025, além de melhorias em indicadores de infraestrutura, como a ampliação do percentual de escolas com acessibilidade física — passando de 29% de um total de vinte e uma (21) escolas urbanas⁹³ em 2017 para 43% de um total de trinta e seis (36) escolas urbanas em 2024.

Nas análises parciais verificamos o registro ampliações no número de Salas de Atendimento Especial de 18%, que equivale a treze (13) escolas municipais localizadas em áreas urbanas em 2017, para 23% que corresponde a dezenove (19) escolas (QEDu, 2025). Outros registros a exemplo de oferta de materiais apropriados para Educação Especial, também foram observadas nessas análises.

Esses resultados dialogam com estudos anteriores, a exemplo de Mendes (2006), que destaca que a permanência dos estudantes com deficiência na escola depende diretamente de fatores como formação continuada dos professores e adaptação curricular — aspectos que, no contexto do município analisado, ainda apresentam desafios a serem superados. Os dados do QEDu utilizados referem-se, principalmente, à quantidade de escolas com rampas de acesso, banheiros adaptados e recursos de tecnologia assistiva disponíveis, além de informações sobre o número de profissionais especializados atuando na rede.

Mantém-se a valorização da necessidade de análises e reflexões adicionais, considerando as especificidades de cada unidade escolar e as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos. As próximas etapas da pesquisa buscarão aprofundar a relação entre infraestrutura escolar e os índices de

⁹³ A análise das informações que refere das escolas municipais de Vitória da Conquista localizadas em áreas rurais, serão publicadas em outro momento. **DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!**





aprendizagem do público da Educação Especial, considerando também aspectos qualitativos apontados pela literatura, como a participação efetiva e a apropriação do currículo pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial, concebida como modalidade transversal à Educação Inclusiva, assume a função da formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa formação ocorre (o ideal) por meio de serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente ofertado no contraturno escolar, sendo conduzido por profissionais com formação específica na área.

Nesse sentido, o AEE recorre a recursos pedagógicos acessíveis, estratégias de ensino individualizadas, tecnologias assistivas e mediações didáticas especializadas, que visam promover a autonomia, a independência e a participação plena dos estudantes nos contextos escolar e social.

Assim, inferimos que a efetivação da educação inclusiva, portanto, demanda a formação contínua, inicial e em serviço, de docentes e demais profissionais da educação, de modo que estejam qualificados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e para construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Nesse contexto, apreendemos que a Educação Inclusiva exige um compromisso político e pedagógico da secretaria de educação, que deve reorganizar o ensino regular com base no princípio da equidade. Assim, compreendemos, que a rede pública do município referido possa atualizar suas concepções e metodologias, de modo a garantir uma educação inclusiva de qualidade para o público da educação especial, historicamente excluídos do processo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei 13146 de 6 de julho de 2025. **Estabelece o Estatuto da Pessoa Com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: jul. 2025

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo Atlas, 2008



IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População de Vitória da Conquista do último censo 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>. Acesso em: jul. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023 – **Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 29 jul. 2025

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: ago. 2025.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=>. Acesso em: jul. 2025.

MEC, Ministério da Educação. Lei 13005 de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação; Meta 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: jul.2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

KASSAR, Mônica. Inclusão escolar: entre o direito à educação e o fracasso escolar. *In*: GLAT, Rosana; BLANCO, Rosângela Gavioli (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 89–110.

PMVC, Prefeitura de Vitória da Conquista. SMED, Secretaria Municipal de Vitória da Conquista. **Secretario destaca educação inclusiva com atendimento de 1064 alunos na educação especial**. Ano 2022. Disponível em: https://www.pmvc.ba.gov.br/secretariodestaca-educacao-inclusiva-na-rede-municipal-com-atendimento-a-1064-alunos-de-educacao-especial/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 29 de jul. 2025

QEDu. Portal de dados educacionais. **Escolas nas dependências administrativas municipais**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2933307-vitoria-da-conquista>. Acesso em: ago. 2025

QEDu. Portal de dados educacionais. **Matrículas de alunos da Educação Especial**. Disponíveis em: <https://qedu.org.br/municipio/2933307-vitoria-da-conquista>. Acesso em: ago. 2025

QEDu. Portal de dados educacionais. **Infraestrutura de escolas da educação básica**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2933307-vitoria-da-conquista/censo-escolar/infraestrutura>. Acesso em: ago. 2025

EIXO IV

MOVIMENTOS SOCIAIS, AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO





AGRONEGÓCIO E HIDRONEGÓCIO EM CORRENTINA-BA: disputa entre o capital e o campesinato

Euza Souza Sampaio Silva⁹⁴

Tatyanne Gomes Marques⁹⁵

Resumo: Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado intitulada: **“EU QUERO UMA ESCOLA COM ÁRVORES, FLORES E ÔNIBUS”**: sentidos atribuídos pelas crianças da Educação Infantil do campo às políticas públicas de infraestrutura e transporte escolar no contexto do município de Correntina – BA, realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tem como objetivo discutir a presença do agronegócio e do hidronegócio no município de Correntina no contexto de políticas públicas que são ofertadas às crianças do campo, bem como em que circunstância essa perspectiva tem afetado a vida escolar e social delas, uma vez que são sujeitos históricos e sociais, portanto, tudo que atinge a sociedade automaticamente as atinge. O estudo evidenciou que o agronegócio desempenha um papel dominante, impondo a visão hegemônica do capital e apontou a necessidade de continuar a luta em defesa de uma educação que preze pela diversidade, a cultura e a especificidade da população camponesa, ou seja, uma educação que seja, de fato, do campo.

Palavras-chave: Agronegócio. Educação infantil do campo. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Ao olhar para o nome AGRO+NEGÓCIO, tem-se a ideia que é a combinação entre as palavras **agricultura** e **negócios**, porém o agronegócio é bem mais profundo, porque, envolve todas as etapas da produção, representadas pelos ciclos: insumos, produção, distribuição e consumo, ou seja, é um conjunto de atividades econômicas interligadas que está a serviço do mercado. O agronegócio na atualidade pode ser conceituado nas palavras de Marx no século XIX, “Conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital e proporcionaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direitos” (Marx, 2005, p. 847).

Fernandes e Molina (2004) explicam que o agronegócio é uma palavra nova, que surgiu por volta da década de 1990, cujo modelo de desenvolvimento econômico não é novo, visto que teve sua origem do sistema *plantation*, mas que passou por modificações e adaptações para se adequar aos princípios do capitalismo, que tem o lucro como seu principal objetivo, nem que para isso haja exploração da terra e do homem. Para Mészáros,

⁹⁴Mestra em Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Tecnologia Paulista, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escola de Engenharia e Agrimensura, Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Membro do Gepemdec – PPGED/ UESB e Professora de Educação Infantil na rede municipal de Correntina-BA. euza.sampaio@hotmail.com.

⁹⁵Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação – DEDC XII/UNEB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB). tmarques@unesb.br





(...) quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (Mészáros, 2011, p.18).

Assim, o agronegócio, embora sendo algo “novo”, é a representação do que apontou Mészáros, pois se utiliza da relação entre modernização, tecnologia e agricultura; apropria-se de terras e das águas para impor um modelo de desenvolvimento com a acentuada participação do capital estrangeiro; matem o poder hegemônico de produção intensiva de grãos para exportações de *commodities*, sem considerar as inúmeras perdas ambientais.

A exploração desordenada da água, ao qual chamamos de HIDRO+NEGÓCIO, é outro fator preocupante, uma vez que, em linhas gerais, significa tornar a **água** um **negócio**. Algo de grande interesse dos empresários, já que, com crescimento das atividades agrícolas e industriais, o uso da água tem sido cada vez maior e mais necessário.

Em Correntina – BA, contexto da pesquisa, o agronegócio e o hidronegócio colocam em disputa o campesinato e o capital. Contextualizar essa realidade se faz necessário porque é nessa conjuntura que a Educação Infantil do Campo se situa assim como seus sujeitos. Nessa perspectiva, esse trabalho pretende discutir a presença do agronegócio e do hidronegócio no município de Correntina no contexto de políticas públicas que são ofertadas as crianças do campo, bem como em que circunstância essa perspectiva tem afetado a vida escolar e social delas.

METODOLOGIA

Este estudo tem caráter descritivo, de natureza qualitativa, ancorado na análise de conteúdo, segundo os estudos de Bardin (2016), pois em uma abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa bibliográfica, documental e em coletas de informações *online* e locais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município de Correntina, por ser um dos maiores produtores de grãos do oeste da Bahia, vem sofrendo interferências de forma direta e indireta em seu desenvolvimento, cada vez mais o agronegócio

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





tem mostrado o seu poder político e econômico. Desde as situações em que consegue autorização para o uso indiscriminado das águas, até mesmo em decisões tomadas para atender aos interesses dos empresários.

Como exemplo do poder do capital, vale relatar a construção de uma creche no Distrito do Rosário, neste município. Apesar dos recursos serem provenientes do pagamento de multa, aplicada como penalidade a uma empresa que cometeu dano ambiental, houve um “acordo” com a prefeitura para que fosse construída a creche para atender, em sua maioria, às crianças filhas dos/as trabalhadores/as das empresas do agronegócio.

O agronegócio tem buscado se fazer presente de diversas maneiras na educação do município, como exemplo podemos citar o Programa Despertar, que faz parte do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, mas é uma parceria público-privada. Em sua metodologia, afirma estar fundamentada na metodologia Freiriana, mas uma breve visita no *site*⁹⁶ é possível perceber que está ligado ao agronegócio.

Também passou no município um projeto intitulado: “Algodão que Aquece”, e tem como objetivo distribuir agasalhos no período de frio, como também “desenvolver o pilar educacional, que se dá por meio da entrega de informações esclarecedoras, corretas e seguras acerca da cadeia produtiva do algodão” (Correntina, 2022, n.p.), em palavras atuais, buscar seguidores e propagar o agronegócio.

Em 2023, alguns professores/as de Correntina participaram de outro curso, oferecido pelo Instituto SLC em parceria com a Impare Educação e a Secretaria Municipal de Educação, mais uma parceria público-privada. O Instituto SLC é mantido pelas empresas do Grupo SLC⁹⁷, ou seja, empresas ligadas ao agronegócio e o Impare Educação, empresa que trabalha com assessoria pedagógica a secretarias de educação e afins, defende a educação por competências, seguindo a linha presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como produz e comercializa materiais como módulos, plataformas virtuais, jogos infantis virtuais etc.

Desse modo, a cada dia o agronegócio procura ocupar todos os espaços e usar de todas as estratégias para dominar e controlar o saber, o poder e o ser, assim como era no período colonial, utilizando-se de aparatos dos aparelhos ideológicos como meio de manter seus interesses e consolidar a hegemonia do capital.

⁹⁶ Disponível em: <http://www.sistемаfaeb.org.br/>. Acesso em: 21 de maio de 2023.

⁹⁷ Informações obtidas nos sites das empresas. Instituto SLC, disponível em: <https://www.slc.com.br/home> e Impare Educação, disponível em: <https://www.impare.com.br/blog/categories/assessoria-impare>, ambos acessados em 28 de maio de 2023.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente resumo buscou discutir a presença do agronegócio e do hidronegócio no município de Correntina no contexto das políticas públicas oferecidas às crianças do campo. Ao longo do texto, ficou evidente que o agronegócio representa o capital nas relações econômicas e sociais, refletindo também na educação.

O município de Correntina possui características impressionantes, não apenas por suas belezas naturais, mas, sobretudo, pela presença marcante do agrohidronegócio, tanto na economia quanto na educação. Esse setor busca impor seu modelo neoliberal, onde o lucro é prioritário em detrimento do bem-estar da população local, que luta pela preservação de suas águas e pelo direito à terra, constantemente invadida por empresários do agronegócio.

Com o avanço do agronegócio, os povos do campo estão sendo cada vez mais encurralados, vendo seus direitos à terra, à água e à educação negados. A educação do campo, que preza pela diversidade, cultura e especificidade dessas populações, está sendo ameaçada. As análises aqui apresentadas indicam a necessidade de continuar a luta pela defesa desses direitos, começando pela conservação dos recursos naturais, em especial a água. Contudo, essa luta vai além dessas questões, pois é evidente que o agronegócio desempenha um papel dominante, impondo a visão hegemônica do capital.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

CORRENTINA. Alunos recebem casacos do projeto “Algodão que aquece” do Núcleo Mulheres do Agro. **Prefeitura de Correntina**, 17 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.correntina.ba.gov.br/noticias/alunos-recebe-casacos-do-projeto-algodao-que-aquece/> Acesso em: 25 maio 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna.; JESUS, Sônia Meira Santos Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 32 a 53.

KILOMBA. Grada (1968). **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro. Cobogó. 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf . Acesso em: 09 mar. 2023.





MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política, livro primeiro: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

VERÍSSIMO, Michele Polline; XAVIER, Clésio Lourenço. **Tipos de commodities, taxa de câmbio e crescimento econômico:** evidências da maldição dos recursos naturais para o Brasil. Revista de Economia Contemporânea, 18(2): p. 267-295, 2014.





NEXOS ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA- BAHIA - BRASIL

Rosimeiry Souza Santana⁹⁸

Resumo: A presente pesquisa teve como finalidade investigar a relação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Fábio Henrique, localizada no assentamento Lagoa do Caldeirão, em Vitória da Conquista (BA), e os Princípios Educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O estudo, desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado, baseou-se em pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, com análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016) e no Materialismo Histórico-Dialético. A escolha da escola, situada em um assentamento rural, deve-se à relevância de compreender de que forma o projeto educativo do MST dialoga com práticas pedagógicas de uma instituição pública municipal. O objetivo principal foi identificar as aproximações e distanciamentos entre o PPP e os princípios pedagógicos e filosóficos do MST, descritos no Caderno de Educação nº 08, além de contextualizar a luta histórica dos movimentos sociais do campo por uma educação voltada às especificidades da vida rural. A análise dialogou com referenciais da pedagogia socialista e das pedagogias críticas, destacando autores como Saviani, Caldart e Krúpskaya, que defendem a educação como um projeto histórico voltado à transformação social e à emancipação humana. Os resultados indicaram que, embora a escola enfrente limitações impostas pela padronização curricular da rede municipal, os princípios do MST estão presentes no PPP. Conclui-se que esse documento ultrapassa o caráter burocrático e assume o papel de instrumento de resistência, luta política e afirmação de um projeto educativo contra-hegemônico. Assim, reafirma-se a necessidade de fortalecer as escolas do campo como espaços de memória, cultura, formação integral e produção de saberes vinculados à classe trabalhadora.

Palavras-chave: Assentamento Rural. Educação do Campo. Movimento Sem Terra. Princípios Educacionais do MST. Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a inter-relação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os Princípios da Educação do Movimento Sem Terra numa escola localizada em um assentamento rural no município de Vitória da Conquista, Bahia. O estudo é resultado de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Vitória da Conquista possui aproximadamente 370.879 habitantes IBGE (2022), é um município situado no interior e sudoeste do estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil.), e está localizado a 515

⁹⁸ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade. Bolsista da CAPES. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico, na linha História e Memória das ideias e práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Graduada em Psicologia pela Faculdade Juvêncio Terra. Graduada em Pedagogia pela Intervale. rosysantana007@hotmail.com.





Km de distância da capital do estado, a cidade de Salvador, via BR–116 (IBGE, 2021), reconhecido como o “terceiro maior município do estado da Bahia, bem como do interior do Nordeste” (IBGE, 2021, *on-line*).

O município é composto pela sede administrativa, que fica localizada no espaço urbano, e onze (11) distritos, nos espaços denominados como rurais ou campo. Bate Pé, Cabeceira da Jibóia, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha (PMVC, 2021).

Diante desse panorama, situamos que a unidade escolar selecionada para pesquisa está localizada no Assentamento Rural constituído pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, em um espaço de formação educativa regulado pela administração pública, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, então, Escola Municipal Fábio Henrique, instituída no assentamento Lagoa do Caldeirão, distrito de Cercadinho (SMED, 2021).

A investigação buscou responder à seguinte questão: Quais concepções dos Princípios da Educação no MST, estão materializadas no PPP da Escola Municipal Fábio Henrique? Trata-se de uma escola pública, que atende os alunos e alunas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) situada no assentamento Lagoa do Caldeirão.

A pesquisa teve o objetivo de analisar as consonâncias e inconsonâncias entre o PPP da escola e O Caderno de Educação nº 08 que dispõe dos Princípios Pedagógicos e Filosóficos do MST. Os objetivos específicos permitiram: evidenciar os princípios pedagógicos e filosóficos do MST; apresentar o Projeto de Educação concebido pelo Movimento; contextualizar a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação voltada à realidade rural no Brasil; e identificar as convergências e divergências entre os Princípios da Educação no MST e o PPP da escola lócus da pesquisa.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa exploratória, intermediada por ferramentas da pesquisa bibliográfica, análise documental, inspirada nos pressupostos referenciais de Marconi e Lakato (2012). A escola investigada é uma unidade de ensino regulada pela administração municipal, e atende alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), situada no assentamento rural Lagoa do Caldeirão, no distrito de Cercadinho, a 78,6 km de Vitória da Conquista.

A escolha dessa escola deve-se à necessidade de compreender a dinâmica pedagógica de uma instituição escolar municipal em contexto de assentamento rural sob o domínio do MST. A coleta de





informações foi realizada por meio de pesquisa empírica, análise do Caderno de número 8 do Setor de educação do MST, o PPP da escola, o Plano Municipal de Educação, o Plano de Curso da Escola Municipal Fábio Henrique e os marcos regulatórios da Educação do Campo.

O Tratamento das Informações foi inspirada na Análise de Conteúdo, “um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica, e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” Bardin (2016, p. 36), e fundamenta no Materialismo Histórico Dialético (MHD), por compreender que o MHD é um “método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, via alcançar a essência do objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 22).

A pesquisa de campo foi efetivada com público previamente selecionado, que compõe parte do quadro de profissionais da gestão e docentes da Escola Municipal Fábio Henrique, além de pessoas residentes no Assentamento referido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No discorrer da pesquisa discutimos sobre as seguintes temáticas: Os Princípios Educacionais do MST e o Projeto Político Pedagógico, numa revisão de literatura, com finalidade de mapear as produções científicas em aproximação com o objeto em estudo delimitado para análise, assim como identificar quais as correlações e as contribuições dessas produções acadêmicas nessa pesquisa.

Na sequência apresentamos um debate sobre as matrizes pedagógicas no Brasil e as lições da Pedagogia Socialista: um projeto histórico de educação, onde abordamos as dimensões das matrizes pedagógicas no Brasil por intermédio das contribuições e referenciais da Pedagogia Socialista, proveniente da Revolução Russa, assim como outras concepções pedagógicas educacionais, compreendidas como revolucionárias.

No Brasil nos inspiramos nas lições da pedagogia socialista para pautar a educação como um projeto de reparação histórica para a classe trabalhadora, na luta por uma proposta pedagógica que fundamentada em pressupostos teóricos que “buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” (Saviani, 2008, p. 17). As pedagogias críticas compreendem a educação na perspectiva *Omnilateral* onde se insere a educação do MST, entre suas finalidades, proporcionar o “desenvolvimento pleno e multilateral” da formação humana (Krúpskaya, 2017, p. 28).

Na mesma perspectiva, Caldart (2012), defende que é indispensável, que o alinhamento pedagógico para a classe trabalhadora, seja concebido como um projeto histórico que possibilite a





transformação social, a emancipação humana, instituídas para contrapor as pedagogias sob orientação da classe dominante.

[...] diz respeito a como vincular a vida escolar, não apenas seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo para que se assuma como sujeito da construção da nova sociedade. Há questão mais atual do que está pata todos que estamos discutindo um projeto popular? (Caldart, 2012, p. 10).

Assim, seguimos contextualizando sobre os aspectos históricos, políticos, sociais e normativos que demarcam a luta por políticas educacionais na perspectiva do campesinato, com destaque para a realidade mais contemporânea, que inclui a trajetória dos movimentos sociais do campo nas lutas pela terra, articulada à luta por um projeto de educação para a classe trabalhadora, ao considerar que a Educação do Campo possui concepções bem direcionadas, assim como a Educação no MST.

Portanto, é preciso percorrer caminhos que nos direcionam a apreender a importância desses direcionamentos educacionais, sobretudo no contexto do campo ou de assentamento, de modo que possamos estabelecer nossas próprias considerações, no que diz respeito à problemática que deu origem a essa investigação.

Nesse sentido, para encontrarmos a questão educacional, produto de nossas inquietações nessa pesquisa, tivemos que nos apropriar dos conceitos teóricos e filosóficos, conectados com nossa temática, com intento de adquirir respostas para a questão em problematização. Isso se deu tanto em relação ao contexto histórico social e a realidade — na compreensão e na produção de conhecimento sobre a concepção educacional de base contra-hegemônicas em escolas do MST no Brasil — quanto na perspectiva de entender como essas concepções reverberam no PPP da referida escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou os desafios enfrentados pela escola para implementar seu PPP, devido às imposições localizadas que propõe um mesmo currículo padronizado tantos para escolas localizadas em áreas urbanas, quanto para as escolas localizadas em áreas rurais. Assim, evidencia-se a necessidade de se intensificar e fortalecer as lutas em defesa das escolas do MST, as escolas do campo, e a Educação do Campo, buscando garantir autonomia pedagógica e respeito às especificidades do ensino nas escolas de assentamentos, bem como as demais escolas do campo localizadas em áreas ainda compreendidas como rurais.

A análise documental demonstrou que os Princípios Filosóficos Educacionais do MST estão materializados no PPP da escola, e confirma a interrelação entre ambos e respondendo à questão central



da investigação. Sendo assim, conclui-se que as escolas em assentamentos rurais, sob a referência do MST, fundamentam seus princípios políticos e pedagógicos em uma proposta educacional que visa a emancipação dos sujeitos e a transformação social, contrapondo-se ao modelo educacional voltado à lógica do capital.

As discussões aqui apresentadas, revelam uma postura crítica e reflexiva no posicionamento das educadoras da escola do assentamento a respeito da elaboração do PPP. Tanto as educadoras do MST, quanto as demais educadoras que assumem uma função pedagógica na escola, assumem que o Projeto Político-Pedagógico não é apenas um documento formal que trata dos princípios e direcionamentos de uma escola, mas um instrumento de luta e de afirmação de um projeto histórico de transformação social, inspirado na Pedagogia Socialista pela releitura das propostas pedagógicas brasileiras de intelectuais a exemplo de: Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Luiz Carlos de Freitas, Nair Casagrande, Roseli Caldart —, a pesquisa inscreve-se em uma tradição que não dissocia educação e política, entendendo a escola como espaço de formação humana integral e de resistência à lógica hegemônica da ordem burguesa.

Essa perspectiva implica reconhecer que as disputas em torno das concepções pedagógicas não se limitam ao campo educacional, mas estão diretamente ligadas à correlação de forças na sociedade e às condições concretas de vida e trabalho no campo. No caso do MST, o PPP é construído como expressão concreta dessa correlação, articulando saberes produzidos pela classe trabalhadora, memórias de luta e referências teóricas críticas, em oposição às pedagogias voltadas para a adaptação à ordem vigente.

Assim, a reflexão evidencia que compreender as bases teóricas e filosóficas da educação no campo — e, particularmente, no MST — não é um exercício neutro. É um ato político, pois implica escolher com quais projetos de sociedade a educação se compromete. No contexto contemporâneo, marcado pela ofensiva neoliberal e pelo esvaziamento de políticas públicas para o campo, reafirmar a centralidade de uma educação não hegemônica no PPP é também reafirmar o direito à terra, à cultura e à emancipação humana como princípios indissociáveis.

Nessa perspectiva, é essencial repensar que as escolas do campo, são espaço de construção do conhecimento, desenvolvimento humano, espaço em potencial para produção da vida e de saberes, um ambiente de preservação da memória e história dos povos do campo. Dessa forma, reforça-se a necessidade de superar modelos de escola que atende aos interesses do capital, e resistir na luta em defesa de uma escola que atenda ao projeto educacional para classe trabalhadora.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**: Tradução Luís Antero Reto Edições 70, São Paulo. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KRUPSKAYA, Nadejda Konstantínovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATO, Eva Maria. **Técnica de Pesquisa**, 7ª Edição, Editora Atlas, São Paulo, 2012.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Os princípios do MST. Reforma Agrária Semeando Educação e Cidadania. **Caderno de Educação** nº 08. Setor de Educação 1996.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1º Ed. Editora Expressão Popular. São Paulo 2011.

PPP- Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal Fábio Henrique**. Assentamento Lagoa e Caldeirão. Material impresso. Vitória da Conquista 2014.

SAVIANI, Dermeval. Teorias Pedagógicas Contra - Hegemônicas no Brasil. Ideação **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n 02, p 11 a 28 ano 2008. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>. Acesso em: 20 jul. 2024.





RELATO DE EXPERIÊNCIA AULA DE CAMPO: Educação do campo como direito e prática de emancipação

Vilmone Souza Ferreira Dos Santos⁹⁹

Jasmym Alves França¹⁰⁰

Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu¹⁰¹

Henrique Bispo Reis¹⁰²

Resumo: Esse relatório apresenta uma experiência educativa vivenciada em dois contextos distintos, porém marcados pela luta de direitos e identidade: um assentamento da reforma agrária e uma comunidade indígena. A proposta pedagógica desenvolvida priorizou o diálogo, respeitando a cultura, o território e os modos de vida de cada grupo. Ambos contextos revelaram desafios comuns, como o preconceito institucional contra os movimentos sociais e evidenciaram a importância do protagonismo das comunidades, o envolvimento das famílias, e o fortalecimento da identidade cultural. No assentamento a educação popular se revelou como espaço de resistência e construção coletiva, articulando práticas educativas que envolvem a terra. Na comunidade indígena o trabalho pedagógico foi guiado pela escuta sensível aos conhecimentos ancestrais, as práticas espirituais, promovendo uma educação intercultural crítica e libertadora.

Palavras-chave: Assentamento Terra Vista. Comunidade Indígena. Educação do campo. Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como base a aula de campo realizada nos dias 24 e 25 de maio do ano de 2025, com visita a terra Indígena Caramuru Catarina Paraguassu, localizada no município de Pau Brasil (BA), e o assentamento Terra Vista, no município de Arataca (BA). A atividade foi organizada com intuito de fortalecer vínculo entre a universidade e os sujeitos históricos da luta por terra, cultura e educação, promovendo diálogo de saberes a partir das realidades vivenciadas. A aula de campo foi planejada como uma experiência formativa e política, durante os dois dias de visita foi possível vivenciar práticas concretas de resistência e de construção do conhecimento nos territórios visitados.

O primeiro dia, 24 de maio, durante a manhã foi dedicado à visita a terra Indígena Caramuru Catarina Paraguassu, onde fomos recebidos pela liderança do povo Pataxó Hã-Hã-Hãe. A Mestre Mayá

⁹⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) Professora pela Prefeitura Municipal de Itapetinga-BA, Itapetinga. souzavilmoni@hotmail.com.

¹⁰⁰ ²Jasmym Alves França, Doutoranda pela Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista. jasmymfranca7@gmail.com.

¹⁰¹ Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu, Mestranda pela Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista. cangussubsp@gmail.com.

¹⁰² Henrique Bispo Reis, Mestrando pela Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista. rickbaiano@gmail.com.





Muniz, líder indígena compartilhou conosco aspectos históricos da luta pela demarcação do território, a marca da violência sofrida pelo povo indígena e a força na resistência cultural como forma de preservar memória e identidade. Nos relatos de violência contra os indígenas Mayá destaca, a Nega Pataxó, de 52 anos, que era irmã da Mayá e do Cacique Nailton Muniz que também foi baleado e hospitalizado. O conflito aconteceu entre indígenas que ocupavam a fazenda Inhumá, no município de Potiraguá, e fazendeiros que reivindicavam a posse da terra. O grupo se intitulava como o movimento Invasão Zero.

Participamos do ritual do Toré, momento sagrado que expressa a espiritualidade, a força coletiva e o respeito à ancestralidade. O ritual foi conduzido com grande generosidade, permitindo que os visitantes compreendessem, com respeito a importância dos “encantados” para a cosmovisão indígena. Além disso, discutimos o papel da escola indígena como espaço de valorização da língua, da cultura e da história dos povos originários. Os educadores da comunidade, como a Mestre Mayá reforçaram que a educação indígena vai além da alfabetização: Ela é um instrumento de reconstrução cultural e fortalecimento da autonomia. Essa perspectiva está em consonância com Roseli Caldart, que afirma que a educação precisa estar a serviço da vida concreta dos povos, respeitando seus modos próprios de ser, viver e aprender.

Ao entardecer, seguimos para Arataca-Bahia para o assentamento Terra Vista, referência Nacional em práticas sustentáveis, organização comunitária e formação política. Recebidos por militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e educadores do campo, onde nos foram apresentadas o Colégio Estadual Milton Santos (ensino médio, ensino profissionalizante em agroecologia e outras áreas) que foi fruto de luta do MST por educação contextualizada a realidade do seu povo assentado. A escola do assentamento foi apresentada como um espaço de prática libertadora, pautada pela pedagogia de Paulo Freire e nos princípios de educação popular. A coletividade, a consciência crítica é fundamental para a formação e transformação desse espaço formativo.

A militante e educadora Marta Santana, conduziu uma roda de conversa com assentados e o Mestre Joelson Ferreira, que foi um dos que participou do processo de luta pela terra do assentamento terra vista, Joelson também se destaca por ser um dos fundadores da Teia dos povos. A roda de conversa foi organizada com membros da comunidade, onde cada pessoa compartilhou suas experiências, desafios e conquistas dentro da dinâmica do assentamento. Esse momento coletivo reforçou a ideia de que a educação no campo não se limita à escola, mas se constrói em todos os espaços da vida social, na luta, na fala e na escuta. A educadora popular Marta trouxe reflexões sobre o papel da escola na formação do sujeito crítico e enraizado em seu território. Ela destacou como o currículo precisa dialogar com a



realidade camponesa e ser construído coletivamente, respeitando os tempos da terra, os saberes ancestrais e os projetos de vida das famílias assentadas.

Em seguida, um agricultor agroecológico compartilhou sua trajetória de transição da monocultura para práticas sustentáveis, explicando como a agroecologia se conecta com a educação ao ensinar, na prática valores como o cuidado, o respeito ao meio ambiente e a autonomia produtiva. Um jovem do assentamento falou com orgulho sobre sua formação da escola do campo e como ela se sente parte da luta por uma educação diferente. Por fim, a liderança do movimento social Mestre Joelson, falou sobre a importância da organização coletiva, lembrou trajetória de luta, resistência contra o preconceito e o papel das formações políticas realizadas com os jovens e adultos, cada fala foi acolhida com muita atenção, em um verdadeiro círculo de escuta e aprendizado.

No dia seguinte, 25 de maio, percorremos espaços de produção agroecológica, escolas comunitárias, tivemos a oportunidade de conhecer o posto de saúde do assentamento, onde observamos o descanso com os assentados, com uma saúde precária e perseguição política ao médico e sua família. A visita aos locais compartilhados foi marcada pela apresentação da cooperativa de óleos essenciais, um dos espaços mais simbólicos da articulação entre o trabalho, natureza e autonomia produtiva no território. O local construído e mantido pelos próprios assentados, é fruto de anos de organização e saberes tradicionais sobre plantas medicinais e aromáticas. A cooperativa também atua como espaço pedagógico para os estudantes da escola do assentamento, que visitam o local, participam de oficinas e compreendem, na prática, temas como saúde, meio ambiente e ciência. Assim, o conhecimento escolar se conecta ao cotidiano da comunidade promovendo uma formação integral e situada.

A fábrica de chocolate do assentamento Terra Vista é um dos maiores símbolos de autonomia produtiva, agroecologia e educação com base na realidade do campo. Em visita à fábrica, podemos observar os anos de luta do MST, e da articulação entre cooperativas, associações e juventude camponesa. A produção do chocolate, feita a partir do cacau cultivado de forma agroecológica no próprio assentamento, envolve diversas famílias que participam do plantio, da colheita, do beneficiamento e da comercialização dos produtos. Durante a visita, aprendemos que a fábrica também é espaço de educação em tempo real: jovens estudantes participam de oficinas, visitas técnicas e projetos integrados com a escola do campo. Os processos de fabricação do chocolate dialogam com conteúdos de matemática, ciências, química, geografia e educação ambiental, fazendo que o conhecimento escolar ganhe sentido concreto. A experiência nos mostrou que, quando há formação política é possível construir alternativas reais de desenvolvimento sustentável no campo, com sabor, afeto e consciência crítica.



Ao final da vivência, fomos acolhidos com um almoço coletivo preparado com alimentos cultivados no próprio assentamento, em uma verdadeira celebração da vida do campo, da agroecologia e da partilha. O ambiente era de descontração, risos, conversas leves e olhares cheios de afeto, aquele momento simples revelou algo profundo: a educação também acontece nos encontros informais, na mesa partilhada, no cuidado com o outro e no reconhecimento da terra como mãe que sustenta e ensina. Após a refeição, fizemos um momento coletivo de agradecimento. Com palavras, expressamos nossa profunda gratidão à comunidade do assentamento Terra vista por nos acolher com tanta verdade, compromisso e alegria. Levamos memórias vivas, exemplos concretos de resistência e a certeza que uma educação popular, camponesa e liberadora é possível, e urgente.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste relatório de experiência está fundamentada na pesquisa participante de cunho qualitativo, articulada a pedagogia da vivência, na qual o sujeito pesquisador é também sujeito da experiência. A proposta se alinha aos princípios da educação popular, do diálogo de saberes e da formação crítica e emancipadora. Inspirada nos pensamentos de Paulo Freire e Roseli Caldart. Partimos do entendimento de que a vivência em campo não é apenas uma coleta de dados ou observações externas, mas sim um processo dialógico de formação mútua, onde todos os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem coletivamente.

A metodologia da experiência considerou a observação participante, rodas de conversa, escuta sensível, registros em diário de bordo, bem como a partilha de saberes nos espaços comunitários e educativos dos territórios visitados (Comunidade Indígena Caramuru Catarina Paraguassu e o Assentamento Terra Vista). A prática metodológica surgiu o que Paulo Freire define como “pesquisar com, e não sobre” as pessoas. A pesquisa se deu no chão da realidade concreta, por meios de encontros, trocas e vivências que não podem ser reduzidos a neutralidade acadêmica. Como afirma Paulo Freire, “Não há saber, mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996).

A metodologia também se ancora nas contribuições de Roseli Caldart (2004), que defende que o conhecimento na educação do campo deve estar comprometido com o projeto de vida das comunidades, respeitando sua territorialidade, cultura, memória e luta, segundo ela, a escola e as práticas formativas no campo precisam dialogar com a realidade vivida, e a formação precisa ocorrer no e com o campo.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vivência realizada nos territórios da Terra Indígena Caramuru Catarina Paraguassu e do Assentamento Terra Vista proporcionou uma imersão rica e transformadora nos processos educativos que acontecem fora dos modelos escolares convencionais, desafiando concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Foi possível observar que tanto a comunidade indígena quanto o assentamento operam práticas pedagógicas enraizadas no território, promovendo um currículo vivo, conectado aos saberes ancestrais, à agroecologia e à luta social. Esse movimento revela que a luta da pedagogia do pertencimento, que rompe com o distanciamento entre a escola e a vida, é um dos principais limites da educação hegemônica.

Contudo, também foram identificadas contradições e desafios persistentes, como: a ausência de apoio governamental efetivo para o fortalecimento das escolas do assentamento e da comunidade indígena, a falta de profissionais que respeitem e valorizem os contextos comunitários. Ao mesmo tempo, a resistência e organização comunitária aparecem como forças que sustentam esses projetos educativos, a fábrica de chocolate e a cooperativa de óleos essenciais, por exemplo, revelam como o trabalho pode ser um eixo educativo e emancipador, envolvendo crianças, jovens e adultos em práticas formativas que desenvolvem consciência crítica, identidade coletiva e autonomia econômica.

Nesse sentido, os resultados apontam para a urgência de repensar o papel da universidade, das políticas públicas e da formação docente, para que se comprometam verdadeiramente com os sujeitos do campo e dos povos originários. Como lembra Paulo Freire (1996) “Educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem, não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1996). Dessa forma, a experiência permitiu não apenas conhecer práticas educativas alternativas, foi possível compreender a importância da militância para a educação, em especial a educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a vivência na comunidade indígena e no assentamento Terra Vista, ficou evidente que a luta dos movimentos sociais do campo vai muito além da conquista da terra. Ela envolve também a construção de uma nova forma de viver, produzir, ensinar e aprender, os movimentos sociais apresentam projetos que foram desenvolvidos transformação social.



As práticas educativas desenvolvidas nos territórios visitados não são neutras nem espontâneas: elas são fruto de uma práxis coletiva e consciente, construída a partir dos princípios da educação popular e da autogestão. Isso reflete na organização da escola do campo, nas cooperativas de produção, nas fábricas comunitárias, nos espaços de formação política. Roseli Caldart (2004), afirma que os movimentos sociais constroem uma pedagogia própria que nasce da luta e da vida cotidiana a dos sujeitos do campo “A luta dos movimentos sociais e camponeses não é apenas por reforma, mas por um projeto de sociedade onde a educação cumpra um papel formador e libertador” (Caldart, 2004). As falas dos assentados, professores e jovens demonstraram com clareza como o movimento social tem sido escola de formação política, onde cada sujeito aprende a ter consciência de classe e direito de existir com dignidade.

Sair do chão da universidade para pisar o chão da luta camponesa e indígena foi transformador. A experiência vivida não foram momentos apenas de observações, foi um convite para seguir lutando por uma educação viva, agroecológica, coletiva e libertadora. Não saímos os mesmos desses territórios, voltamos semeados. E como sementes, seguimos germinando esperanças.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão popular, 2004.

CARDART, Roseli Salete. A educação do campo como projeto educativo-político. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do campo, 2004.p. 49-76.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2021





AGROECOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas¹⁰³

Arlete Ramos dos Santos¹⁰⁴

Pedro Henrique Costa Mascarenhas¹⁰⁵

Resumo: A Educação do Campo constitui uma modalidade de ensino projetada para atender às demandas das populações campestres. Dada sua orientação para a sustentabilidade, a agroecologia revela-se uma ciência de relevância capital na formação de seus educadores. A problemática central deste estudo reside em determinar a importância da agroecologia na formação de docentes do campo. Objetiva-se verificar a compreensão e o tratamento da agroecologia como disciplina na formação de professores da educação do campo, bem como a percepção desses profissionais acerca de sua significância formativa. O presente artigo reporta resultados parciais de uma investigação conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (Gepemdec/CNPq), intitulada "Políticas educacionais e práticas pedagógicas nas escolas do/no campo da Bahia no contexto pandêmico e pós-pandêmico", e aprovada pelo Comitê de Ética da UESB. Os achados sinalizam a presença de uma formação para professores do campo que contemple os princípios agroecológicos, configurando a agroecologia como instrumento para o desenvolvimento de conhecimentos intrínsecos às especificidades da educação do campo. Infere-se, portanto, a urgência na estruturação de um currículo que priorize a sustentabilidade ambiental na formação de docentes para atuarem em áreas rurais.

Palavras-chave: Educação; Formação. Desenvolvimento. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A agricultura deu ao ser humano a possibilidade de criar novas ciências, desenvolver tecnologias e ter mais tempo livre para o lazer e as relações interpessoais, mas o mundo mudou e a necessidade de produção para atender as demandas do capital deu origem a revolução verde. Essa revolução é caracterizada por mecanização da agricultura, uso de agrotóxicos nocivos ao meio ambiente e a poluição de mananciais. Na década de 1960, chega ao Brasil a proposta de produção mais eficiente com agroquímicos e sementes modificadas (Andrioli, 2008).

¹⁰³Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). Engenheira agrônoma pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Licenciada em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Especialista em Educação Ambiental e Especialista em Psicopedagogia FACEI. anadeboramascarenhas4@gmail.com.

¹⁰⁴Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – GEPEMDEC/CEPECH (DCIE/UESC e DCHL/UESB). arlerp@hotmail.com.

¹⁰⁵Graduado em Arquitetura e urbanismo pela Faculdade Santo Agostinho em Vitória da Conquista – BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). ppedromascarenhas@hotmail.com.





O modelo de produção capitalista tem se mostrado o principal responsável pelas mudanças climáticas, e os impactos socioambientais, necessitando de uma mudança de paradigma urgente na sociedade. O agronegócio responsável pelo consumo de agentes tóxicos na produção de alimentos tem sido responsável por degradação humana e ambiental, algumas irreversíveis tornando o mundo um lugar nocivo para os seres vivos.

É nesse cenário que surge o movimento contrário a esse tipo de produção, a Agroecologia, uma ciência multidisciplinar que valoriza o meio ambiente, as práticas agrícolas com conhecimentos ancestrais, a proteção à biodiversidade, ao patrimônio genético e a igualdade de gêneros. O movimento contra hegemônico que é um dos pilares da educação do campo (Shiva, 2006).

Os saberes dos povos originários foram desprezados, o meio ambiente passou por degradação significativa, o homem do campo foi retirado de seu espaço territorial para as grandes produções de monocultura de exportação. Neste contexto ambiental a Agroecologia emerge como o único caminho para a mudança de paradigma, revendo os conhecimentos ancestrais como forma de enfrentamento dos problemas ambientais. Para tanto a educação sustentável com princípios agroecológicos é necessária a formação de professores de todas as modalidades de ensino, especialmente a Educação do Campo.

A necessidade de uma produção voltada para a sustentabilidade ambiental, social e humana passou a ser urgente nas últimas décadas e envolve o respeito ao produto, ao planeta e as pessoas. O tripé que sustenta os princípios da agroecologia é formado por: uma produção economicamente viável, ecologicamente correta e socialmente justa.

Para Mészáros (2007, p. 190):

Sustentabilidade significa estar realmente no controle dos processos sociais, econômicos e culturais vitais, pelos quais os seres humanos não apenas sobrevivem, mas encontram realização, de acordo com os desígnios que estabeleceram para si mesmos, ao invés de ficarem à mercê de forças naturais imprevisíveis e determinações socioeconômicas quase naturais. [...] Contudo, o imperativo da eliminação e do desperdício emergiu claramente em nosso horizonte, como um dos principais requisitos para o desenvolvimento sustentável.

Trabalhar a sustentabilidade na Educação do Campo é uma necessidade maior, pois a educação é voltada para atender as demandas da agricultura família. Ao contrário do agronegócio, a agricultura familiar não se baseia na monocultura, mas na diversidade de produtos em áreas menores: “uma área semeada com cultivos múltiplos frequentemente produz mais do que uma área equivalente cultivada em parcelas monoculturais distintas” (Altieri, 2004, p.68).

Segundo Guzmán (2015), a agroecologia é uma construção popular, que tem seu cerne entre os indígenas e técnicos de áreas distintas como ecologistas, agrônomos, sociólogos e antropólogos, entre





muitos outros profissionais que têm a ecopedagogia como forma de educar para a sustentabilidade com ações de produção agroecológica.

A proposta da educação do campo conforme Ghedin (2012), veio sendo definida por parte dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este, desde 1984, vem se preocupando em como e o que fazer com as crianças assentadas para garantir-lhes a educação adequada à realidade nos assentamentos. Para Ghedin (2012), a Educação do Campo foi inspirada a partir de um pensamento educacional socialista, que colidiu com os ideais do regime militar em 1964, sendo retomada com os movimentos sociais na década de 1990, período em que várias ações educativas foram desenvolvidas em prol da população do campo.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa tem como problema: Qual a importância da agroecologia na formação de professores do campo? O objetivo dessa pesquisa é verificar como a agroecologia é compreendida e estudada como disciplina na formação de professores da educação do campo.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta resultados de um recorte da pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade - Gepemdecc/CNPq intitulada: Políticas educacionais e práticas pedagógicas nas escolas do/no campo da Bahia no contexto pandêmico e pós-pandêmico, aprovado pelo Comitê de Ética da UESB, com o Parecer nº 6.005.077 e CAAE nº 67379823.1.0000.0055.

O período da coleta de dados se deu no ano: 2021 de abril de 2021 à 27 de julho de 2021. Quantidade de formulários: 6.933. O ano de 2022 a coleta de dados: 02 de maio de 2022 à 26 de dezembro de 2022. Quantidade de formulários: 10.966. Em 2023 a coleta de dados: correu entre 11 de abril de 2023 à 08 de maio de 2023. Quantidade de formulários: 17.189. No ano de 2024 a coleta de dados correu entre: 23 de abril de 2024 à 03 de julho de 2024 (formulário aberto). Quantidade de formulários: 9.315 inscritos até junho de 2024.

Para a realização desse estudo foram utilizados como instrumentos de coleta de dados formulário do Google e enviado para as participantes do curso de formação de professores Formacampo por meio de WhatsApp abordando diversos temas da formação de educadores do campo. Sendo esse o resultado de um recorte das respostas enviadas sobre agroecologia na educação do campo.

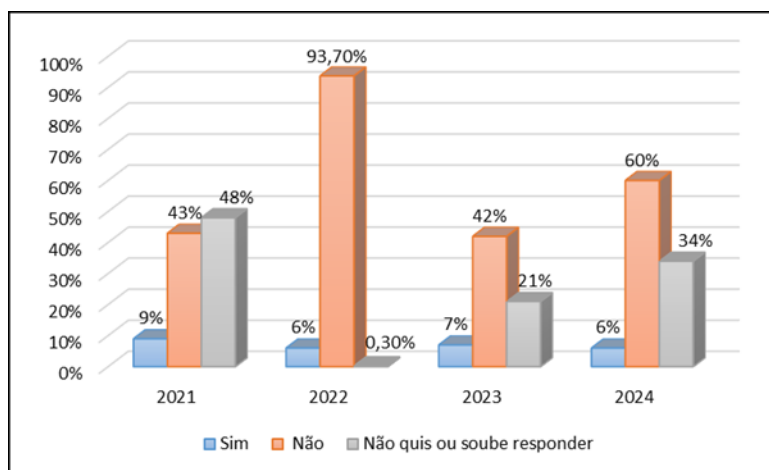




RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionado se na sua formação, a agroecologia foi conteúdo de alguma disciplina, a resposta apresentada pelos professores participantes da pesquisa foram: no ano de 2021, apenas 9% tiveram o conteúdo abordado em seus cursos de formação, em 2022 apenas 6%, em 2023, 7%, e em 2024, 6%. Os dados estão apresentados na (figura 1).

Figura 1- Reposta sobre agroecologia



Fonte: Pesquisa de campo 2024.

Levando em consideração a necessidade de uma educação voltada para a sustentabilidade os dados mostram um desencontro com a educação do campo, uma vez que a Agroecologia é a forma necessária para a educação sustentável. De acordo com Neto; Amaral (2011, p. 130) “[...] o processo educativo torna-se fator essencial, constituindo-se, predominantemente, a partir de experiências educativas que facilitem a percepção de que o ser humano é natureza, e não apenas parte dela”. A educação sustentável com princípios agroecológicos é aquela que valoriza os saberes ancestrais previamente usados nas comunidades e que são valorizados no ambiente escolar.

Educar para a sustentabilidade é uma necessidade para o enfrentamento da crise socioambiental pela qual o mundo está passando e por isso deve ser uma ferramenta essencial para a formação de professores do campo e a agroecologia oferece os ensinamentos necessários para essa formação devendo ser disciplina obrigatória para os educadores que atuam no campo. Essa defasagem de conteúdo na vai de encontro a educação libertadora, emancipatória e sustentável.

Em 2021, 51% afirmaram ser importante abordar agroecologia na formação de educadores do campo, 1% não acredita ser importante e outros 49% não quiseram responder. No ano de 2022 houve um aumento dos professores que acreditam na importância da Agroecologia na formação de professores

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!



do campo com 76%, sendo que 2% não concordam e 21% não quiseram ou souberam responder. Nos anos de 2024 pós pandemia o número de professores que acreditam na importância da agroecologia para a educação do campo caiu para 64%, o que equivale a 12% a menos em relação a 2023.

A necessidade de formação para trabalhar a educação sustentável é evidente para todos os pesquisados durante o curso de formação de professores. A educação do campo deve atender as especificidades das pessoas que vivem no campo e trabalham com a agricultura familiar. Por essa razão, é notório que a valorização dos saberes dos povos camponeses deve ser uma prática natural, pois de acordo com Altieri (2004, p. 31), “a agroecologia ultrapassa a visão unidimensional de agroecossistemas.” É um movimento social e uma filosofia de vida.

A agroecologia se mostra formada com a emancipação humana a centralidade no trabalho como atividade do concreto vivenciado nas experiências locais, nacionais e até mesmo internacionais. A efetivação da agroecologia vai muito além do modelo contra hegemônico de produção, vai metabolizar o modo de como nos relacionamos com a natureza, envolve a moral, valores e pensamento cultural. Implica em questionar a padronização dos alimentos implementados pelo agronegócio e a busca pela qualidade de vida para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores do campo deve ser realizada com o intuito de fornecer informações que contribuam para uma educação sustentável, emancipatória e libertadora. O objetivo dessa pesquisa é verificar como a agroecologia é compreendida e estudada como disciplina na formação de professores da educação do campo. Assim como a compreensão dos professores sobre a importância da agroecologia com disciplina na sua formação.

Os resultados apontaram que a agroecologia não é tratada como disciplina na formação dos professores do campo, um fator importante a ser trabalhado, pois sem a formação, não existe possibilidade de um trabalho multidisciplinar voltado para as especificidades dos educandos do campo e torna a mesma inviável sem os conhecimentos prévios estabelecidos. Outro ponto importante com a realização da pesquisa é que os entrevistados não apresentam conhecimentos adequados sobre a agroecologia, agroecossistemas alimentares e isso é um ponto negativo. Demonstrando a necessidade de uma formação continuada para que os educadores possam entender as possibilidades de um fazer pedagógico eficiente e que atenda as prerrogativas da educação do campo.



Os resultados apontam ainda a necessidade de um currículo escolar que possa contribuir para a educação emancipatória levando em consideração as demandas sociais, políticas e econômicas das comunidades camponesas. Os participantes da pesquisa afirmaram ainda que devido a defasagem de conhecimentos sobre a agroecologia e torna inviável o fazer pedagógico eficiente para a educação do campo.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Editora da UFRGS, 4ªed. – Porto Alegre, 2004.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. I. A dimensão educativa da agroecologia na agricultura familiar – Parte I. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 84, p. 1-4, 2008.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GUZMÁN, Eduardo. Sevilla. **La participación en la construcción histórica latino-americana de la Agroecología y sus niveles de territorialidade**. Política y Sociedad, 52 (2), p. 351-370. 2015.
Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164371>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETO, Ana Lucia Gomes Cavalcanti; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do. Ensino de Ciências e Educação Ambiental no nível Fundamental: análise de algumas estratégias didáticas. **Ciência e Educação, Bauru**, v. 17, n. 1, p. 129-144, fev.2011.

SHIVA, Vandana. Manifiesto para una democracia de la tierra. **Justicia, sostenibilidad y paz**. Barcelona: Paidós, 2006.





A CONTRADIÇÃO DO ABASTECIMENTO HÍDRICO DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BAHIA): Uma análise através dos movimentos sociais

Éric Eduardo Santos Silva¹⁰⁶
Fátima Crislaine Batista Rocha¹⁰⁷

Resumo: Este resumo tem como objetivo analisar os movimentos sociais na reprodução contraditória do espaço geográfico brasileiro e de Vitória da Conquista, através das problemáticas de abastecimento hídrico, pautando-se na organização ou na falta de reivindicações populares. O estudo utilizou do método do materialismo histórico e dialético, ao priorizar uma abordagem política e social para analisar as complexas interações burocráticas inerentes à relação sociedade-natureza. Os procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos deste resumo expandido compreendem a análise de dados, os debates multidisciplinares acadêmicos, a pesquisa empírica e entrevista com os sujeitos habitantes do perímetro municipal (urbano e rural) de Vitória da Conquista (Bahia). O estudo atesta a dissonância entre os órgãos públicos, enquanto a sociedade convive com falhas estruturais do serviço de abastecimento hídrico no município e os movimentos sociais se articulam de maneira pontual. Diante da fragilização sistemática do abastecimento hídrico, questiona-se a participação social no município, que não foi reconhecida pela maioria dos entrevistados.

Palavras-chave: Estado patrimonial. Movimentos sociais. Saneamento básico.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido destaca o debate dos movimentos sociais relacionados ao abastecimento hídrico, especificamente em Vitória da Conquista (Bahia), através de contextualizações históricas brasileiras, como por exemplo as reivindicações populares ocorridas no município de Correntina (Bahia). Antes de tudo, ressalta-se que não há pretensões de comparar a dinâmica das duas espacialidades, mas problematizar a persistência política da falta do acesso ao saneamento básico. Compreende-se que, mesmo diante de investimentos públicos e da concepção do serviço ser indispensável à vida, ainda há carência por água potável, apesar do discurso de “universalização” do saneamento básico no Brasil. Logo, analisa-se essa contradição através da atuação ou desarticulação dos movimentos sociais.

Segundo o Sistema Nacional de Informações em Saneamento Básico (SINISA) em 2023, aproximadamente 34 milhões de brasileiros não possuem acesso à água. Contraditoriamente, o Brasil é a maior reserva hídrica do planeta, com 12% da água doce mundial, segundo a Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) em 2024. Considerando as origens históricas exploratórias do

¹⁰⁶ Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. ericedul3@gmail.com

¹⁰⁷ Professora do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. fatima.rocha@uesb.edu.br



Brasil, Moraes (1997, p. 39) afirma: “[...] devemos equacionar a problemática da degradação ambiental na América Latina. Numa perspectiva ecológica não dissociada de uma visão humanista, ancorada numa avaliação realista da política e da economia”. A problemática política intrínseca ao abastecimento hídrico ultrapassa a catalogação de dados ou das características naturais visíveis do espaço geográfico.

No exemplo do município de Correntina, em 2017, a população se manifestou contra os abusos da gestão de água do rio Arrojado feita por uma empresa privada. Segundo o Ministério Público, através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2017), o conflito se iniciou pelas outorgas concedidas pelo Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA) a favor da atuação dos empreendimentos que através de captações das águas influenciaram, negativamente, a vazão do rio. Inicialmente, as outorgas eram regulamentadas, mas a captação das águas foi sobrecarregada clandestinamente, através da grilagem de terras.

Para que em 2022, 10 anos depois da possibilidade de regulamentação (Bahia, 2022) e após 5 anos depois das manifestações, seja efetivado o plano de recursos hídricos de bacias hidrográficas do rio Corrente e riachos do Ramalho, Serra Dourada e Brejo Velho. A resistência à lógica hegemônica exploratória da população de Correntina (BA) cristaliza a contradição da reprodução do espaço geográfico de forma dialética entre sociedade e natureza.

Figura 1 - Manifestação dos sujeitos de Correntina, Bahia, em 2017



Fonte: Brasil de Fato, 2017.

Após analisar a presença política dos movimentos sociais em outro contexto baiano, parte-se para o contexto de Vitória da Conquista, Bahia. O rio Verruga, confluência da bacias hidrográficas do rio Pardo e do rio de Contas, que percorre o território não é suficiente para abastecer o perímetro municipal devido a má administração pública que ainda infere (Fuccia, 2024) na degradação do seu corpo hídrico e torna inviável a utilização da água do rio, por isso, Vitória da Conquista passou a ser abastecida por Barra do Choça (Bahia).

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!



Ainda que 96,8% (SINISA, 2023) da população do município compreenda a rede de abastecimento, esse acesso à água se materializa na realidade contraditoriamente. No exemplo das crises hídricas que afetaram Vitória da Conquista entre 2015 e 2017, considerou-se pelos veículos de notícias locais e estaduais como o pior racionamento de água no município desde 2012. Logo, pautando-se na realidade concreta, este estudo considera que o não abastecimento de água persiste enquanto materialização do modo desigual de reprodução do espaço geográfico.

METODOLOGIA

Este resumo é produto da monografia do curso de Licenciatura em Geografia do autor Éric Eduardo Santos Silva, sob orientação da autora, Profa. Ma. Fátima Crislaine Batista Rocha. O estudo se baseou no método do materialismo histórico e dialético, priorizando a abordagem política e social para vislumbrar as interações entre a problemática de abastecimento hídrico e os movimentos sociais em Vitória da Conquista (Bahia). Logo, traçou-se procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos deste estudo que compreendem: análise de dados, debates acadêmicos e pesquisa de campo.

Os índices de saneamento básico foram coletados através de órgãos públicos e empresas como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), SINISA, ANA, além de informações obtidas através de entrevistas com a prefeitura de Vitória da Conquista e com a Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A. (EMBASA). Essas informações foram analisadas ao longo de debates acadêmicos.

A disciplina Interpretação das Espacialidades em Análise Regional auxiliou no desenvolvimento crítico do debate sociedade e natureza desta análise. O componente curricular foi desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no curso de graduação em Licenciatura em Geografia, durante os períodos letivos de 2024.2 e 2025.1. Os debates foram mediados pela Profa. Ma. Fátima Crislaine Batista Rocha e pelo monitor Éric Eduardo Santos Silva.

Partiu-se do levantamento de incidência de notícias locais sobre falta d'água encanada para alcançar os entrevistados e o lócus da pesquisa. Logo, foram levantados os dados de 60 sujeitos residentes dos bairros São Pedro, Lagoa das Flores, Cruzeiro, Guarani, Cidade Modelo e Nossa Senhora Aparecida. A pesquisa alcançou os relatos dos sujeitos sobre o serviço de saneamento básico do município através de um questionário de 32 questões discursivas e objetivas. Os procedimentos metodológicos descritos resultam na análise crítica dos resultados, expressão da materialidade dialética do espaço geográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

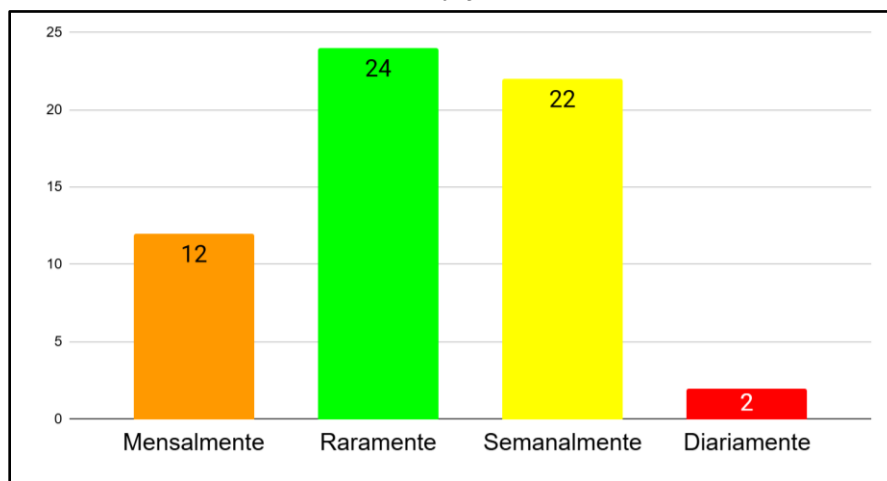
Ao apontar a contradição entre os índices de abastecimento hídrico e a realidade do município, demonstra-se o teor político das decisões do Estado. Para contrariar posicionamentos tecnicistas hegemônicos, Moraes (1997, p. 54) destaca: “[...] o tecnicismo dilui as implicações políticas de seu manejo - como se as ‘soluções técnicas’ não envolvessem decisões políticas, interesses, projetos e perspectivas conflitantes etc [...]”. Os dados e relatos que serão analisados corroboram com os apontamentos de Moraes (1997) e inserem os movimentos sociais diante da problemática do abastecimento hídrico em Vitória da Conquista (Bahia).

Primeiramente, buscou-se questionar à EMBASA sobre as funções públicas sobre o abastecimento do município. O representante designado pela empresa atesta que:

[...] Então a nossa função, dentro do organograma do Estado, é a parte de abastecimento de água e esgotamento sanitário. **E a gente tem uma interface muito grande com o INEMA, de briga, que é o manancial.** Porque o INEMA tem que controlar quem vai captar para irrigação, quem vai captar para abastecimento humano, quem vai captar para abastecimento animal. (Representante designado pela EMBASA, 2024, *grifo nosso*).

O entrevistado aponta a amplitude de funções estatais em relação ao saneamento básico, com um breve destaque aos conflitos internos de algumas instituições. Enquanto os órgãos responsáveis pela melhoria do serviço de abastecimento reproduzem uma dissonância interna, a grande parte da sociedade conquistense enfrenta as irregularidades do acesso à água. Para atestar isso, questionou-se para os sujeitos residentes do município sobre a recorrência da falta de abastecimento hídrico em suas residências, que responderam:

Gráfico 1 - Frequência de falta de água encanada no bairro e residência dos entrevistados, Vitória da Conquista, Bahia, 2025.



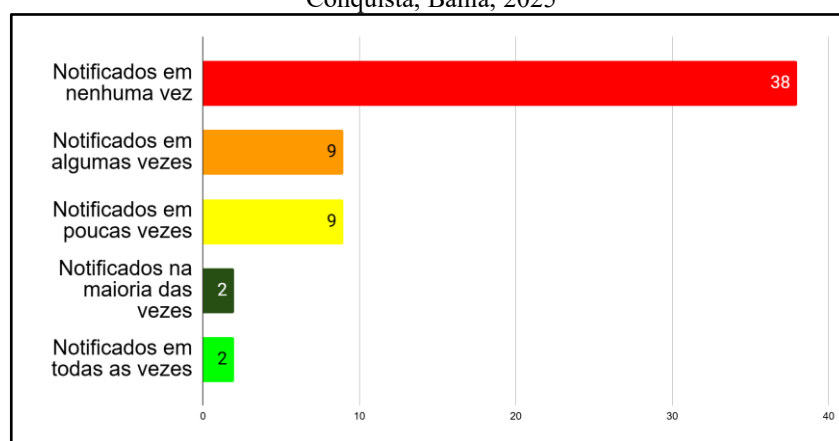
Fonte: Pesquisa de campo 2025.





A incidência da falta d’água implica uma intenção hegemônica em manter desigualdades, através de processos moleculares da reprodução do capital (Harvey, 2004). Em linhas gerais, David Harvey (2004) em “O Novo Imperialismo” discorre sobre a mundialização do capital e a relação desse processo com as escalas territoriais. O autor analisa que o capitalismo, para suprir crises de sobreacumulação, expande-se constantemente. Diante da limitação territorial da superfície terrestre, argumenta-se que o capitalismo se utiliza de outros setores internos para desapropriá-los e produzi-los novamente através de processos moleculares. Aprofundando a gravidade da recorrente falta de abastecimento hídrico, a maioria dos sujeitos destacam que não são informados previamente:

Gráfico 2 - Recorrência de notificação prévia sobre a interrupção do fornecimento de água aos entrevistados, Vitória da Conquista, Bahia, 2025

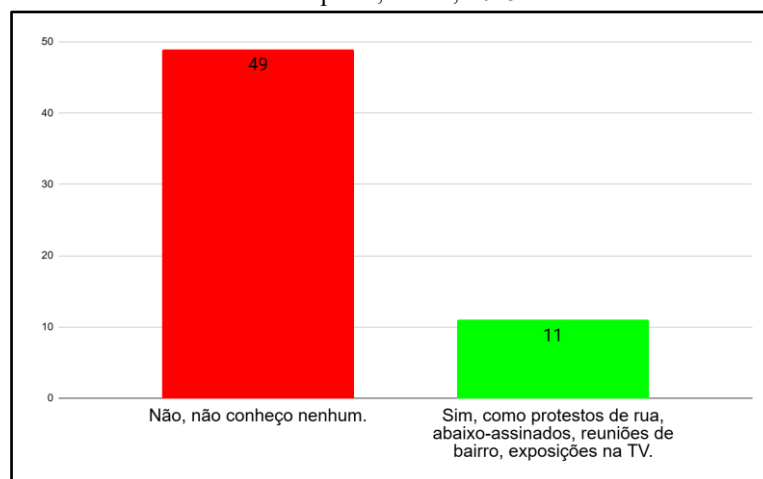


Fonte: Pesquisa de campo, 2025.

As informações extraídas através dos sujeitos apontam a recorrência da problemática do acesso ao abastecimento hídrico em Vitória da Conquista. Ao serem questionados sobre organizações populares que buscam melhorias do serviço no município, eles apontaram:



Gráfico 3 - Relato dos entrevistados sobre movimentos sociais que buscam melhorias no abastecimento hídrico, Vitória da Conquista, Bahia, 2025



Fonte: Pesquisa de campo, 2025.

Os 49 sujeitos além de afirmarem não conhecer nenhum movimento social relacionado à reivindicação de melhorias no saneamento básico do município, também não demonstraram interpretar as irregularidades do acesso à água como algo problemático. Enquanto apenas 11 entrevistados reconhecem organizações de movimentos sociais com finalidade de questionar o Estado diante a perpetuação de tais problemáticas hídricas no município. Dentre as formas de organização popular, os sujeitos apontaram, principalmente, associações de bairros e reclamações em veículos midiáticos locais, poucos entrevistados relataram se reunir para reivindicar melhorias diretamente na EMBASA.

Diante da dissonância entre os órgãos públicos, a sociedade convive com falhas estruturais do serviço de abastecimento hídrico em Vitória da Conquista (BA), enquanto os movimentos sociais se articulam de maneira pontual. Uma das entrevistadas, moradora do Cruzeiro, destaca: “[...] as respostas dos órgãos públicos não são insuficientes, eles nos subestimam”. A desarticulação dos movimentos sociais diante da problemática atestada por esta análise implica na expansão do debate político sobre a estrutura que influencia o contexto reproduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interpreta-se as falhas no abastecimento hídrico em Vitória da Conquista enquanto processo molecular de espoliação dentro do sistema capitalista. Diante da fragilização sistemática do abastecimento hídrico, questiona-se a participação social no município, que é relatada pela maioria dos sujeitos enquanto imperceptível. A reprodução desse contexto subsidia a lógica predominante do Estado patrimonial, ao passo que os movimentos sociais se apresentam limitados, pontuais e desarticulados





diante dos conflitos territoriais. Logo, os resultados analisados, potencialmente, subsidiarão futuras pesquisas e debates sobre a interação contraditória do Estado e movimentos sociais através da relação capital e trabalho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Álvaro. [Entrevista concedida a] Éric Eduardo Santos Silva. **Vitória da Conquista (BA)**, 20 jun. 2024. Arquivo de áudio (1h14min).

ANA. **Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA)**. Disponível em: <https://www.gov.br/ana/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/cooperacao-internacional/agua-no-mundo>. Acesso em: 02 out. 2024.

CINTRA, André. Em Correntina (BA), população se manifesta contra a captação empresarial de água. In: **BRASIL DE FATO**, São Paulo, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/01/em-correntina-ba-populacao-se-manifesta-contr-a-captacao-empresarial-de-agua>. Acesso em: 05 abr 2025.

BAHIA. **Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA)**. PF01 - CORRENTE: Padrões de Qualidade de Água. Salvador, 2022. Disponível em: <http://www.inema.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/PF01-CORRENTE.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

EMBASA (Empresa Baiana de Águas e Saneamento). **Apresentação**. Salvador, [2024]. Disponível em: <https://www.embasa.ba.gov.br/a-embasa/quem-somos/apresentacao>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FUCCIA, Eduardo Velozo. **Município e empresa são condenados a pagar indenização por poluição em rio**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-mai-13/municipio-empresa-pagar-indenizacao-poluicao-rio/>. Acesso em: 08 dez 2024.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola., 2004.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. **Meio Ambiente e Ciências Humanas**. 2ª ed. Editora Hucitec, São Paulo, 1997.





RELATO DE EXPERIÊNCIA: Vivência no Assentamento Oziel Alves na região do município de Catalão Goiás

Leonardo Cunha Borges¹⁰⁸
Jurcelio Henrique de Araújo¹⁰⁹
Ramofly Bicalho dos Santos¹¹⁰

Resumo: O presente trabalho relata a experiência vivenciada durante o evento intitulado “5ª Vivência Agroecológica”, que foi realizado no Assentamento Oziel Alves, localizado no município de Catalão (GO), nos dias 20 e 21 de julho de 2024. O evento foi promovido pelo Laboratório de Agroecologia e Educação Ambiental da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em parceria com movimentos sociais e famílias assentadas, tendo como foco fortalecer práticas agroecológicas, promover a troca de saberes e aproximar a universidade das comunidades camponesas. Diante dessa realidade, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência, destacando as ações desenvolvidas, os resultados alcançados e as contribuições da integração entre universidade, movimentos sociais e comunidade. A experiência buscou não apenas a troca de saberes, mas também o fortalecimento das práticas agroecológicas como instrumento de resistência social e cultural no campo. A metodologia adotada consistiu em oficinas práticas, rodas de conversa, atividades culturais e intercâmbio de experiências entre agricultores, estudantes e professores, possibilitando a socialização de saberes tradicionais e científicos. Entre os principais resultados observados, destacam-se o fortalecimento da produção sustentável, a valorização da cultura camponesa e o estímulo à organização comunitária. Além disso, a troca de sementes crioulas e a realização de práticas agroecológicas, como compostagem e biofertilizantes, ampliaram a consciência sobre a importância da soberania alimentar e da preservação ambiental. Como considerações finais, ressalta-se que a vivência contribuiu para consolidar a Agroecologia como prática de resistência e a Educação do Campo como espaço de emancipação, reafirmando a relevância da extensão universitária construída em diálogo com os sujeitos sociais. A experiência evidenciou, ainda, que a integração entre universidade e assentamento é fundamental para a construção de alternativas que promovam a reforma agrária, a justiça social e a sustentabilidade no campo.

Palavras-chave: Agroecologia. Educação. Reforma Agrária. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

O Assentamento Oziel Alves, situado no município de Catalão (GO), é fruto da luta pela terra e da resistência camponesa diante da histórica exclusão das populações rurais. Apesar de conquistas significativas no acesso ao território, as famílias assentadas ainda enfrentam desafios relacionados à produção agrícola sustentável, à garantia de políticas públicas específicas e à valorização de seus modos de vida. Nesse contexto, a agroecologia surge como alternativa viável, pois articula práticas produtivas ambientalmente responsáveis, a preservação da biodiversidade e a promoção da soberania alimentar.

¹⁰⁸Doutorando/Administrador, IFGOIANO, Campus Catalão, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PPGEDUC Campus Seropédica. leonardo.cunha@ifgoiano.edu.br

¹⁰⁹Doutorando/Administrador, IFGOIANO, Campus Rio Verde, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PPGEDUC Campus Seropédica. jurcelio.araujo@ifgoiano.edu.br

¹¹⁰Doutor/Professor do PPGEDUC, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica. ramofly@gmail.com





A universidade, ao se aproximar das comunidades do campo, desempenha papel fundamental na construção de práticas educativas transformadoras, contribuindo para a articulação entre conhecimentos científicos e saberes populares. Assim, a extensão universitária se coloca como espaço privilegiado para o fortalecimento da identidade camponesa e para a promoção de uma educação contextualizada e emancipatória, conforme defendem autores como Arroyo (2012), Caldart (2004) e Freire (1996).

Diante dessa realidade, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da “5ª Vivência Agroecológica” no Assentamento Oziel Alves, destacando as ações desenvolvidas, os resultados alcançados e as contribuições da integração entre universidade, movimentos sociais e comunidade. A experiência buscou não apenas a troca de saberes, mas também o fortalecimento das práticas agroecológicas como instrumento de resistência social e cultural no campo.

METODOLOGIA

A metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento da atividade de ação de extensão universitária que promovida pelo Laboratório de Agroecologia e Educação Ambiental da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em parceria com movimentos sociais do campo e famílias do Assentamento Oziel Alves. A atividade ocorreu nos dias 20 e 21 de julho de 2024, no município de Catalão (GO), foi organizada de forma participativa, envolvendo docentes, discentes, agricultores e lideranças comunitárias.

Foram adotados o desenvolvimento de práticas dialógicas e participativas, alinhadas à concepção de educação defendida por Freire (1996), que compreende o processo formativo como uma construção coletiva e emancipatória. Sendo formadas rodas de conversa, oficinas práticas, momentos culturais e trocas de experiências, em conformidade com a perspectiva da Educação do Campo, que, segundo Arroyo (2012), deve valorizar os sujeitos camponeses e seus modos de vida.

Durante as atividades, foram realizadas oficinas de compostagem, produção de biofertilizantes e manejo agroecológico, além de ações voltadas à troca de sementes crioulas e à reflexão sobre políticas públicas. Tais práticas dialogam com Caldart (2004), para quem a pedagogia vinculada aos movimentos sociais camponeses ultrapassa os limites da escola, envolvendo dimensões culturais, políticas e produtivas. Os procedimentos metodológicos incluíram observação direta, registro de falas e vivências e anotações em diários de campo por parte dos participantes vinculados à universidade. O público foi composto por aproximadamente 80 pessoas, entre assentados, estudantes, professores, pesquisadores e representantes de movimentos sociais. Essa abordagem de caráter extensionista buscou integrar ensino,





pesquisa e prática comunitária, reforçando a importância da universidade em responder às demandas sociais (Arroyo, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da 5ª Vivência Agroecológica no Assentamento Oziel Alves evidenciaram avanços significativos no fortalecimento da organização comunitária e na construção de práticas sustentáveis. As oficinas de compostagem, manejo agroecológico e produção de biofertilizantes possibilitaram não apenas a aquisição de técnicas, mas também a compreensão de que a agroecologia é um processo coletivo, que articula conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Essa concepção encontra respaldo em Caldart (2004), ao afirmar que a pedagogia vinculada aos movimentos camponeses extrapola o espaço escolar e se materializa em experiências de luta, produção e cultura.

A troca de sementes crioulas e a partilha de experiências entre agricultores e acadêmicos se mostraram fundamentais para a valorização da biodiversidade e para a preservação da memória camponesa. Além disso, reforçaram a importância da soberania alimentar como estratégia de resistência frente ao modelo do agronegócio, que tende a homogeneizar a produção agrícola e enfraquecer a autonomia das comunidades rurais. Nesse sentido, Arroyo (2012) argumenta que a Educação do Campo deve ser pensada como uma prática de resistência, capaz de sustentar a identidade e a permanência das famílias no campo.

As rodas de conversa acerca das políticas públicas revelaram desafios persistentes, como o acesso limitado a crédito, assistência técnica e infraestrutura. No entanto, os debates também demonstraram que a participação ativa da comunidade, articulada com a universidade e os movimentos sociais, constitui-se em um caminho promissor para a construção de alternativas. Essa visão está alinhada com Freire (1996), que defende a educação como prática de liberdade, na qual os sujeitos são chamados a refletir criticamente sobre sua realidade para transformá-la.

Portanto, os resultados não podem ser vistos apenas como um conjunto de ações pontuais, mas como um processo pedagógico mais amplo, que reafirma a agroecologia e a Educação do Campo como práticas emancipatórias e politicamente engajadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o Assentamento Oziel Alves, situado em Catalão-GO, permitiu compreender a relevância da articulação entre universidade, movimentos sociais e comunidades camponesas na construção de práticas educativas e produtivas comprometidas com a agroecologia e a sustentabilidade. A realização da 5ª Vivência Agroecológica, promovida pelo Laboratório de Agroecologia e Educação Ambiental da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), evidenciou que espaços de diálogo e troca de saberes fortalecem tanto a produção agroecológica quanto a formação crítica dos estudantes e participantes.

Os resultados indicam que o assentamento tem se consolidado como um território de resistência e de experimentação de alternativas ao modelo hegemônico de produção agrícola. As atividades desenvolvidas demonstraram o potencial da agroecologia não apenas como prática agrícola, mas como um projeto de vida que valoriza a cultura camponesa, promove a soberania alimentar e contribui para a preservação ambiental.

Assim, este trabalho alcançou seu objetivo ao destacar a importância das práticas extensionistas na integração entre ensino, pesquisa e extensão, demonstrando que a vivência no campo possibilita aprendizagens significativas e contribui para o fortalecimento da identidade camponesa. Além disso, ressalta-se que a experiência realizada no Assentamento Oziel Alves pode servir de referência para outras iniciativas que busquem promover a sustentabilidade e a educação contextualizada.

Por fim, conclui-se que a continuidade dessas ações depende do engajamento das universidades públicas, do reconhecimento das comunidades e do fortalecimento de políticas públicas voltadas à Educação do Campo e à agroecologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria. **Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais**. 7. ed. São Paulo: Nobel, 1984.

ALMEIDA, Ana Maria. **Manual do Solo Vivo: solo sadio, planta sadia, homem sadio**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

ALTIERI, Miguel Angel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

ARROYO, Miguel González. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PRIMAVESI, Ana Maria. **Manejo ecológico de pragas e doenças.** São Paulo: Expressão Popular, 2016.

PRIMAVESI, Ana Maria. **Cartilha da terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2020.



EIXO V

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DO CAMPO E DA CIDADE





BREVE ANÁLISE DA PEDAGOGIA GRIÔ À LUZ DA CRÍTICA MARXISTA

George Luiz Nérís Caetano¹¹¹

Resumo: Este ensaio teórico-crítico examina a Pedagogia Griô através de uma análise marxista, interrogando se suas práticas conseguem transcender a resistência cultural para configurar uma autêntica práxis contrahegemônica. Fundamentada na brasileirização do termo *griot*, essa pedagogia mobiliza oralidade, corporeidade e memória ancestral como ferramentas de enfrentamento ao epistemicídio colonial. A investigação articula criticamente as contribuições de Althusser (2015), Gramsci (2022), Mészáros (2008) e da pedagogia histórico-crítica brasileira para avaliar as tensões entre valorização dos saberes populares e transformação estrutural. A análise revela que a Pedagogia Griô habita uma encruzilhada analítica e política: sua força epistêmica reside na afirmação de saberes historicamente subalternizados, operando uma inversão da hierarquia colonial do conhecimento, onde a sua fragilidade estrutural emerge quando confrontada com as determinações materiais do capital, que tende a reabsorver ou folclorizar a diferença. O argumento central demonstra que a potência emancipatória dessa pedagogia não constitui um dado à priori, mas uma construção política contingente que depende de sua articulação orgânica com projetos de classe que questionem as bases materiais da opressão. Conclui-se que o desafio reside em fundir dialeticamente resistência simbólica e transformação material em um projeto contrahegemônico coerente.

Palavras-chave: Crítica marxista. Epistemicídio. Pedagogia Griô. Práxis contrahegemônica. Pedagogias insurgentes.

INTRODUÇÃO

No contexto da crescente mercantilização da educação e da apropriação cultural de saberes ancestrais e populares, pedagogias insurgentes são acionadas em movimentos contrahegemônicos, tanto na Educação quanto em outras áreas, como a Saúde. Dentre essas práticas, a Pedagogia Griô emerge como uma proposta significativa por mobilizar a oralidade, a corporeidade e a memória ancestral como potentes ferramentas de resistência à monocultura.

A relevância dessa pedagogia insurgente reside em seu enfrentamento direto ao epistemicídio, ou seja, a destruição de epistemologias subalternizadas promovida pela modernidade colonial (Quijano, 2005; Santo, 2007). Longe de ser um conceito abstrato, esse enfrentamento ao epistemicídio ecoa uma longa e consolidada tradição do pensamento negro-crítico brasileiro, como Lélia Gonzalez (1988), ao denunciar a negação dos saberes amefricanos e afirmá-los como saberes-fazeres produtores de conhecimento, além de forjadores de identidades comunais e singulares.

A importância dessas pedagogias insurgentes, no entanto, não elimina a necessidade de uma análise crítica de suas contradições (Freire, 2024; Pinheiro, 2023). À luz da teoria marxista (Marx, 2013),

¹¹¹Doutorando em Saúde Coletiva, pela Universidade de Brasília, george.caetano@ebserh.gov.br





a educação sob o capitalismo não é autônoma, mas está diretamente ligada à lógica de acumulação. Partindo desse entendimento, definido por Mészáros (2008) como a subsunção real da educação ao capital, emerge a questão central deste trabalho: a Pedagogia Griô consegue ir além da resistência cultural para se tornar uma efetiva práxis contrahegemônica?

Para problematizar essa questão, nosso ponto de partida são as práticas pedagógicas documentadas por Pacheco (2016), idealizadora da Pedagogia Griô, nas quais mestres populares mobilizam tecnologias ancestrais para a produção de conhecimento (Caetano, Carneiro, Silva, 2025), a partir de suas vivências e historicidade. A análise aqui proposta, contudo, busca ir além do simples reconhecimento do valor dessas práticas. Nosso argumento central é que seu potencial emancipatório não é uma qualidade garantida, mas uma construção política que depende diretamente de sua articulação com as disputas e a luta de classes, que atravessam os territórios e pessoas que compõem esse tecido embebido de memória oral, ancestralidade e saberes-fazer populares.

A Pedagogia Griô emerge da brasileirização do termo francês *griot*, designação dos mestres da palavra e guardiões da memória nas culturas da África Ocidental, tendo sido sistematizada por Lilian Pacheco através das experiências da ONG Grãos de Luz e Griô, em Lençóis (BA). Constituindo-se como uma pedagogia da vivência afetiva e cultural, fundamenta-se em três pilares epistemológicos: o reconhecimento dos saberes e fazeres da tradição oral como matrizes identitárias; a celebração da ancestralidade como fonte de conhecimento; e a criação de rituais de vínculo e aprendizagem (Pacheco, 2016).

As práticas pedagógicas griôs articulam-se através da roda como território de horizontalidade, das narrativas de vida, do pedido de bênção aos mais velhos, dos cantos e danças, promovendo o diálogo intercultural entre conhecimentos formais e saberes comunitários. Ao reposicionar mestres e mestras populares como intelectuais orgânicos e suas memórias como bibliotecas vivas, a Pedagogia Griô opera uma inversão epistêmica da lógica colonial, instituindo uma educação territorializada que integra afeto, corporeidade e pertencimento para o fortalecimento identitário e a construção de projetos de vida autônomos.

METODOLOGIA

Este trabalho estrutura-se como um ensaio teórico-crítico, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica. O formato ensaístico permite analisar as tensões entre as matrizes teóricas marxista e



decolonial aplicadas à Pedagogia Griô, mobilizando um referencial marxista compreendido não como sistema fechado, mas como campo teórico atravessado por debates e críticas internas.

A análise articula ferramentas específicas da crítica marxista, como a subsunção real da educação ao capital (Mészáros, 2008) para diagnosticar determinações estruturais; e os conceitos de contrahegemonia (Gramsci, 2022) e práxis para avaliar o potencial político-transformador, com categorias decoloniais fundamentais, como a colonialidade do saber (Quijano, 2005) e o epistemicídio. O itinerário metodológico consiste em explorar a tensão produtiva entre esses conjuntos conceituais, utilizando cada um para iluminar aspectos distintos da mesma problemática, tendo a luta de classes como horizonte analítico, que atravessa a educação e vários marcadores, como o racismo (Munanga, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tradição marxista oferece múltiplas lentes para compreender o papel da educação na sociedade contemporânea. Se Althusser (2015) a concebe como aparelho ideológico de Estado com eficácia quase absoluta na reprodução das relações sociais, a noção gramsciana de hegemonia (Gramsci, 2022) revela uma perspectiva mais dialética, onde a escola e a cultura constituem campos de disputas pela direção da sociedade. Essa tensão de posições é fundamental para se pensar pedagogias insurgentes, que se manifestam nas frechas, nos entremeios e encruzilhadas (Caetano, Carneiro, Silva, 2025).

Por outro lado, Mészáros (2008) e Tonet (2016), contudo, radicalizam a análise ao deslocar o foco da ideologia para a subsunção material da educação à lógica do capital. Para eles, o problema transcende o conteúdo, e reside na própria forma escolar como reflexo da forma-mercadoria. Essa perspectiva interpela diretamente a Pedagogia Griô, onde suas práticas, mesmo portando conteúdo antissistêmico, efetivamente escapam da forma-mercadoria quando inseridas em instituições por ela regidas? A tensão entre o pessimismo estrutural de Tonet e o otimismo estratégico gramsciano configura o pano de fundo para avaliar a potência real dessas insurgências ancestrais e populares.

Diante dessa tensão teórica, a pedagogia histórico-crítica brasileira oferece mediações cruciais. A crítica de Duarte (2016) ao relativismo epistemológico e ao lema do aprender a aprender é um primeiro ponto que colocamos à Pedagogia Griô: como valorizar saberes da prática social sem, contraditoriamente, privá-los do acesso ao conhecimento científico universal, entendendo que esta é uma ferramenta indispensável para a crítica da totalidade capitalista? Uma celebração acrítica do saber popular pode, paradoxalmente, reforçar a divisão social do trabalho que se pretende combater.



Em face desses impasses teóricos, Frigotto (2022) oferece uma saída estratégica ao defender o trabalho como princípio educativo. Compreendido como práxis humana transformadora, o trabalho permite ressignificar as tecnologias ancestrais e populares da Pedagogia Griô não como oposição à ciência, mas como base epistemológica que foi alienada da construção social do conceito de ocupação, sendo marginalizada pelos mecanismos de opressão, como a branquitude. O desafio saviano (Saviani, 2019) consiste em articular esses saberes da prática social com conhecimentos mais elaborados, numa síntese que eleve simultaneamente a consciência crítica e a capacidade de intervenção dos sujeitos na realidade.

À luz dessa elaboração teórica, a análise permite refinar a questão inicial. Mais produtivo que uma oposição binária entre resistência cultural impotente e práxis revolucionária, é analisar as práticas da Pedagogia Griô como um processo em disputa. Elas podem ocupar um espaço de mediação estratégica, acumulando forças, reconstruindo identidades, desenvolvendo consciência crítica numa autêntica tensão de posição gramsciana. Esse acúmulo de forças, entretanto, não garante por si só a transformação estrutural.

A sua potência depende da capacidade de articular-se a um projeto político de classe que questione as bases materiais da opressão: propriedade privada da terra, exploração do trabalho, lógica da acumulação. Sem essa conexão orgânica, a resistência, por mais autêntica, corre o risco de contenção no âmbito cultural, tornando-se funcional a um multiculturalismo que decora o sistema sem jamais ameaçá-lo. Ou seja, a prática pedagógica que queira ser contrahegemônica, deve estar instrumentalizada pela percepção das trincheiras que cercam a sociedade e os seus grupos hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica revela que a Pedagogia Griô habita uma encruzilhada simultaneamente analítica e política. A sua força epistêmica reside na capacidade de afirmar saberes historicamente subalternizados e insurgentes, operando uma inversão da hierarquia colonial do conhecimento. Por outro lado, a sua fragilidade estrutural, contudo, emerge quando confrontada com as determinações materiais do capital, que tende sistematicamente a reabsorver ou folclorizar a diferença, neutralizando o seu potencial disruptivo através da incorporação domesticada, como ocorre com a curricularização dos saberes-fazeres ancestrais e populares tantas escolas brasileiras.

Assim, a potência emancipatória da Pedagogia Griô não constitui um dado à priori, mas sim uma construção política contingente. Ela se transmuta em práxis transformadora precisamente quando os seus





atos de valorização da ancestralidade se articulam organicamente com a luta coletiva por novas relações sociais de produção, dentro das tensões de classe. A encruzilhada, portanto, não configura uma escolha dicotômica entre cultura e política, mas o desafio histórico de fundi-las dialeticamente em um projeto contrahegemônico coerente que unifique resistência simbólica e transformação material.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

CAETANO, George Luiz Nérís; CARNEIRO, Rosamaria Giatti; SILVA, Daiana Maria. A encruzilhada como método para acionar as tecnologias ancestrais e populares de cuidado e cura. **Revista Eixo**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 41-49, jan./mar. 2025.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, n. 3, p. 22-99, abr. 2016.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!



SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.



CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM: Cartografia Social e a Tessitura de Saberes e Pertencimentos na Educação do Campo

Gabriel Alexandre Oliveira Ramos¹¹²

Marilene Santos¹¹³

Clécio Vieira dos Santos¹¹⁴

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no contexto da Educação do Campo, tendo como enfoque a Cartografia Social (CS) enquanto ferramenta pedagógica para valorização dos saberes locais e vivências cotidianas dos estudantes. O objetivo central foi promover práticas de ensino que aproximassem os conteúdos da Geografia da realidade dos educandos, fortalecendo a identidade territorial e comunitária, além de contribuir para o letramento cartográfico. A atividade foi realizada em uma escola municipal, situada no povoado Bitá, no município de Nossa Senhora de Socorro/SE, com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental composta por 19 alunos, entre crianças da própria comunidade e do Assentamento Quissamã. A metodologia adotada foi qualitativa, de natureza descritiva, organizada em três etapas: inicialmente, uma roda de conversa para diálogo sobre os trajetos entre casa e escola; em seguida, a produção de croquis individuais, nos quais os alunos representaram elementos materiais e imateriais de suas vivências; e, por fim, a construção coletiva de mapas, culminando em um grande mapa representativo da diversidade de percepções do grupo. Os resultados evidenciaram a riqueza de saberes presentes no cotidiano dos estudantes, revelando territorialidades específicas e anseios por melhorias na comunidade. Conclui-se que a Cartografia Social se configura como prática pedagógica transformadora, capaz de integrar teoria e prática, promover protagonismo estudantil e fortalecer a relação entre escola, território e comunidade.

Palavras-chave: Cartografia Social. Educação do Campo. Identidade Territorial.

INTRODUÇÃO

A educação do campo no Brasil tem sido historicamente negligenciada, marcada por um modelo voltado às demandas urbanas e desconectado das especificidades das populações camponesas. Diante desse cenário, em 1998 foi realizada a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, momento que marcou o início da efervescência dos debates sobre Educação do Campo e os primeiros passos de um movimento social que, mesmo diante da resistência do governo federal, buscava transformar e democratizar o Estado, defendendo a incorporação dessas propostas como políticas públicas (Munarim, 2008). Já no início do século XXI, entre avanços e recuos, essa pauta ganhou ainda mais intensidade, resultando na primeira aparição do termo “Educação do Campo” em um instrumento

¹¹²Graduando do curso de Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão. gabriel1010@academico.ufs.br

¹¹³Professora do Departamento de Educação (DED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão. mari.santos@uol.com.br

¹¹⁴Graduando em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão. cleccioazantos@gmail.com





legal, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, elaborada a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que abrange todas as etapas da Educação Básica, evidenciando sua pluralidade.

A construção de práticas educativas que dialoguem com a realidade das comunidades do campo baseia-se na valorização das relações entre terra, território e escola (Arruti, 2011), considerando esse vínculo essencial para fortalecer a Educação do Campo, valorizando os saberes, modos de vida e especificidades dos sujeitos envolvidos. Considerando que o currículo resulta de uma série de escolhas sobre quais conhecimentos são incorporados ou excluídos, torna-se essencial problematizar essas decisões, uma vez que elas refletem e reproduzem relações de poder presentes nesse processo (Ribeiro; Paraíso, 2012). Consoante a isso, urge-se a proposição de práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências cotidianas dos estudantes do campo. Essas vivências envolvem uma ampla gama de processos subjetivos, expressando percepções singulares que esses sujeitos constroem sobre lugar, território e paisagem, elementos fundamentais para a elaboração de ações educativas que valorizem seus saberes.

Nessa perspectiva, o papel do educador assume centralidade, uma vez que ele atua como mediador do processo educativo, sendo fundamental que possua conhecimento profundo da realidade na qual está inserido, envolvendo os estudantes, a escola, a comunidade e a sociedade em geral (Vasconcellos, 1992). O presente relato emerge no contexto de uma sala de aula composta por crianças camponesas, cujas vivências carregam marcas profundas de suas relações com a comunidade e com os modos de vida próprios do campo. Nesse cenário, é fundamental reconhecer a necessidade de dar voz a esses sujeitos, permitindo que expressem suas percepções, sentimentos e saberes de forma legítima. Trabalhar com crianças implica estar atento ao delicado processo de passagem da dependência para a autonomia, no qual a postura do educador pode ser decisiva: suas ações tanto podem favorecer a construção de confiança, criticidade e protagonismo quanto limitar e silenciar essas trajetórias (Freire, 1996). Por isso, o professor deve atuar como mediador sensível, promovendo práticas que acolham a curiosidade e a inquietação dos educandos, criando espaços para que se reconheçam como parte ativa na produção de conhecimento e no fortalecimento de sua identidade enquanto sujeitos do campo.

Ao adentrar a seara da Cartografia Social (CS), compreende-se que ela se constitui como uma ferramenta potente para legitimar as subjetividades de sujeitos historicamente subalternizados, possibilitando que suas experiências e saberes sejam reconhecidos e valorizados. A CS prioriza o espaço vivido, percebido e concebido, articulando questões de território e territorialidade (Gomes, 2017), ao mesmo tempo em que evidencia as relações sociais e culturais que estruturam a vida coletiva. No contexto da Geografia Escolar, essa abordagem se apresenta como um campo fértil de possibilidades,

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





cuja efetividade depende diretamente dos objetivos do professor e de suas concepções acerca da educação, da escola e dos sujeitos do conhecimento. No contexto escolar, seu potencial se amplia quando a prática pedagógica é dialógica, valorizando os saberes prévios dos estudantes como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento, com o professor atuando como mediador na mobilização desses saberes, que confluem para o fortalecimento de um processo de subjetivação expressivo.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, em detrimento da quantitativa, com natureza descritiva, resultando na elaboração de um relato de experiência. O trabalho contemplou atividades em sala de aula, voltadas para o aprofundamento das abordagens da Cartografia Social, junto a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, no contexto de um estágio não obrigatório, de caráter contratual, vinculado à graduação, configurando-se como uma experiência profissional remunerada.

As atividades foram realizadas ao longo de duas tardes, em uma turma composta por 19 alunos, com faixa etária média de 9 anos, em uma escola municipal, localizada no povoado Bitá, no município de Nossa Senhora de Socorro, Sergipe. A turma era formada por estudantes residentes na própria comunidade e por alunos oriundos do Assentamento Quissamã, localizado ao lado do povoado.

A sequência metodológica foi estruturada em três etapas. Primeiramente, realizou-se uma roda de conversa inicial, na qual os estudantes foram incentivados a refletir sobre suas percepções dos trajetos percorridos entre casa e escola, contemplando tanto aqueles que utilizam transporte escolar, maioria da turma, quanto os que realizam o deslocamento a pé, por residirem na comunidade. Em seguida, cada aluno produziu um croqui individual, representando, por meio de desenhos, os elementos que consideravam significativos em seus percursos.

Na segunda etapa, os estudantes foram organizados em grupos, realizando um compilado coletivo dos elementos mais recorrentes presentes nos croquis individuais, resultando na construção de mapas coletivos. Por fim, em uma segunda tarde de atividades, toda a turma participou da elaboração de um grande mapa coletivo, reunindo as representações individuais e grupais em uma produção única, capaz de expressar a diversidade de olhares sobre o território, as vivências cotidianas e os vínculos comunitários entre os estudantes do povoado Bitá e do Assentamento Quissamã.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida possibilitou aos estudantes olhar de forma crítica e reflexiva para os trajetos percorridos diariamente, ressignificando os caminhos entre a casa e a escola. Durante a roda de conversa inicial, emergiram saberes relacionados ao “saber-fazer” no território, evidenciando práticas cotidianas e relações de pertencimento. Em seus relatos, os alunos mencionaram, por exemplo, a coleta de frutas em terrenos comunitários, o cuidado com pequenos animais domésticos e a ajuda nas plantações familiares, revelando territorialidades específicas que vão além do simples deslocamento físico, conectando-se com laços afetivos, culturais e produtivos que estruturam a vida na comunidade.

Na etapa seguinte, durante a elaboração dos croquis individuais, os alunos traduziram em desenhos tanto elementos materiais quanto elementos imateriais que compõem sua paisagem e seu território. Entre os aspectos materiais, foram representadas estradas de terra, rios, árvores frutíferas, casas, campos de cultivo, enquanto, entre os imateriais, surgiram memórias afetivas, locais de brincadeiras e espaços de encontro comunitário. Esse processo evidenciou como a paisagem percebida e vivida se articula à paisagem concebida, revelando as diferentes camadas de significados que compõem o espaço. Além disso, notou-se que alguns elementos eram recorrentes, como quintais, a igreja e o campo de futebol, representando símbolos coletivos da comunidade, enquanto outros apareceram de forma singular, refletindo experiências mais particulares.

O momento de sistematização e compilação dos croquis em grupos favoreceu um exercício de diálogo, negociação e construção coletiva, no qual os estudantes precisaram discutir e decidir quais elementos seriam incorporados aos mapas coletivos. Durante essa etapa alguns grupos destacaram desejos de melhorias na infraestrutura, como a pavimentação das estradas e a ampliação do transporte escolar, demonstrando que a atividade ultrapassou o caráter descritivo e cartográfico, tornando-se também um espaço de escuta e expressão política. Esse processo revelou como o ato de mapear pode se transformar em uma prática emancipatória, dando visibilidade às demandas locais e incentivando o protagonismo dos estudantes na transformação do território.

O grande mapa coletivo, resultado da sequência, sintetizou as múltiplas percepções em uma única produção visual, integrando os elementos materiais e imateriais discutidos durante todo o processo. Mais do que representar trajetos físicos, o mapa final expressou laços comunitários, memórias afetivas e relações simbólicas, um documento vivo da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!





À luz do que foi apresentado, a Cartografia Social se mostra imprescindível para repensar o ensino de Geografia, pois vai além da simples representação espacial, possibilitando a valorização dos saberes locais e das vivências cotidianas dos estudantes. No contexto da Educação do Campo, essas práticas promovem o fortalecimento da identidade territorial e comunitária, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação do espaço em que vivem. Ao aproximar a escola de sua realidade, a Cartografia Social favorece um aprendizado significativo e crítico, que integra elementos materiais e imateriais do território, conectando teoria e prática.

Por fim, conclui-se que a sensibilidade do professor é elemento central para o êxito desse processo. Cabe a ele mediar os diálogos, reconhecer as especificidades culturais, sociais e afetivas do campo e criar condições para que os estudantes expressem suas percepções, sonhos e demandas coletivas. Assim, a Cartografia Social se consolida como uma prática pedagógica transformadora, capaz de promover a formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados, ao mesmo tempo em que fortalece a relação entre escola, território e comunidade.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. Da ‘educação do campo’ à ‘educação quilombola’: Identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 31, n. 1, p. 164-179, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 97-110, 2017.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **aberto, Brasília**, v. 24, n. 85, p. 51-63, 2011.

RIBEIRO, Vândiner; PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. **Educação. Porto Alegre**, p. 169-180, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC. Brasília**, v. 21, n. 83, p. 28-55, 1992.



EIXO VI

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO





TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: acesso ou restrição

Geysa Novais Viana Matias¹¹⁵

Arlete Ramos dos Santos¹¹⁶

Resumo: Este resumo tem o objetivo de analisar as contradições legais acerca do uso das tecnologias digitais na prática pedagógica das escolas públicas brasileiras, para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. A partir da análise dos documentos, programas, projetos e ações que respaldam a inclusão digital nas escolas, frente aos dados do Censo Escolar (INEP. 2024) foi possível responder à questão que conduz esse estudo: como as tecnologias digitais ampliam ou restringem o acesso aos conhecimentos dentro da escolarização formal? Podendo se averiguar que uso das Tecnologias Digitais na Educação ainda é um tema em discussão, e que apesar dos avanços legais em relação à inclusão digital, esse movimento ainda não é efetivo, pois as escolas públicas ainda não alcançaram a estrutura ideal para que a inclusão digital se efetive, e que os riscos do uso excessivo das telas precisam ser considerados. Podemos concluir que a mesma tecnologia que amplia as possibilidades também é limitada, por questões sociais, biológicas e psicológicas.

Palavras-chave: Acesso aos saberes. Educação. Limitações humanas. Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

A educação humana é uma parte indissociável da sociedade na qual integra, refletindo os problemas e avanços sociais. Assim sendo, as evoluções tecnológicas transpassam os processos de escolarização, dada a sua utilidade e a sua importância na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, os dados acerca dos recursos tecnológicos (in)existente reverberam diretamente na educação oferecida às escolas públicas do campo, refletindo o projeto de sociedade que se pretende manter e/ou construir.

Neste artigo, serão propostas algumas reflexões acerca do uso das tecnologias digitais nos processos pedagógicos da Educação Básica, a partir dos dados do Censo Escolar (2024), documentos que respaldam essa inclusão digital, bem como pesquisas acerca das tecnologias digitais de informação

¹¹⁵Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); licenciada em Letras Modernas (FTC) e em História (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDECC) e da RedePECC-MS. Coordenadora Territorial do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (FORMACAMPO). Graduada em Letras Modernas (FTC - 2008) e em História (UESB - 2009). Possui especializações em: História: Política, Cultura e Sociedade (UESB - 2012); Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (FACEI, 2016); e Língua Inglesa como Língua Estrangeira. (UESB - 2017). geysa.nv@gmail.com.

¹¹⁶Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE/UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/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. arlerp@hotmail.com.





e comunicação na educação. Essas informações são cruciais para responder à questão que conduziu a este estudo: como as tecnologias digitais ampliam ou restringem o acesso aos conhecimentos dentro da escolarização formal?

Os procedimentos técnicos utilizados para realização desta pesquisa foram o estudo bibliográfico e documental a partir dos estudos de Gil (2002), com o objetivo de analisar as contradições legais acerca do uso das tecnologias na prática pedagógica, assim sendo, foi realizada uma análise de como esse recurso carrega o potencial de transpor barreiras sociais, possibilitando o acesso à informação através de diferentes mídias, na mesma medida em que se tornam mais um instrumento de exclusão social.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como bibliográfico e documental. Corroborando com o pesquisador Gil (2002, p. 45), a “principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nessa perspectiva foram analisadas ações, projetos e programas nacionais sobre o uso das tecnologias digitais nos processos educativos.

Para responder à questão que conduz esse estudo: como as tecnologias digitais ampliam ou restringem o acesso aos conhecimentos dentro da escolarização formal? foi realizado um levantamento documental, pois “os documentos constituem fonte rica de dados” (Gil. 2002, p.46).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os avanços tecnológicos e as transformações sociais das últimas décadas, algumas práticas pedagógicas tradicionais tornaram-se obsoletas. No atual cenário educativo, há uma concepção educacional fundamentada no paradigma de aprender, enfatizando o processo pedagógico como uma ação educativa visando a uma formação que possibilite a compreensão da realidade, pois a construção da aprendizagem se estabelece durante toda a vida.

Através das tecnologias digitais, inúmeras informações chegam até as pessoas, numa rede crescente de influência e/ou canal de informações e a forma como as políticas públicas, leis e programas versam sobre esse instrumento refletem claramente o projeto de sociedade que tais indivíduos fomentam. Devido aos avanços em relação a concepção de aprendizagem e o foco nos avanços tecnológicos (De Almeida *et al.*, 2021), os modelos educativos sofreram alterações que refletem as mudanças





comportamentais da sociedade, além das necessidades trabalhistas que emergiram a partir da popularização de novas tecnologias.

“Os jovens que nasceram, principalmente no século XXI fazem das tecnologias seu ambiente natural. Para esses jovens, a alta rotatividade e velocidade das comunicações é natural, algo ao qual eles aprendem a se adaptar” (De Almeida *et al*, 2021, p. 297). É importante frisar que a aprendizagem empírica acerca do uso das tecnologias não implica, necessariamente, em que os jovens tenham desenvolvido os conhecimentos necessários para alcançar, de forma autônoma, a quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular.

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. 2018, p.9)

Partindo da premissa que a aprendizagem se constitui numa tarefa constante à vida, pode-se inferir que o uso das tecnologias nos processos educativos vai além de produtos tecnológicos, pois tal aparato se constitui na interação entre os educadores e os educandos. “A tecnologia não é simplesmente ciências aplicada, mas ciência reedificada e impulsionada por instrumentos técnicos conceituais propositalmente instituídos. A tecnologia é sobretudo desafio, inovações onde não se pode ignorá-la” (De Almeida *et al*, 2021, p. 319).

Quadro 1- Histórico das Tecnologias Digitais no Brasil

1970	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiros contatos. • Uso do computador como experiências em algumas universidades brasileiras.
1973	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvido um <i>Software</i> tipo CAI (<i>Computer Assisted Instruction</i>).
1975	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro documento legal: “Introdução de computadores no Ensino do 2º grau”.
1980	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas de políticas públicas voltadas para inserção da TICs na educação básica.
1981	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro seminário Nacional de Informática em Educação. • Aprovado subsídios para a implantação de informática na educação.
1982	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiras diretrizes ministeriais para o setor, estabelecidas no III Plano Setorial de Educação e Cultura (III PSEC), referente ao período de 1980 a 1985. • II Seminário Nacional de Informática em Educação.
1983	<ul style="list-style-type: none"> • Criada, no âmbito da SEI, a Comissão Especial nº 11/1983 – Informática na Educação, por meio da Portaria SEI/CSN/PR nº 001/1983. • Diretrizes para o Estabelecimento da Política de Informática no Setor de Educação, Cultura e Desporto. • Lançamento do Projeto EDUCON com proposta de trabalho em informática na educação, implantado em 1985.



1984	•Aprovação do Regimento Interno do Centro de Informática Educativa (Cenifor) e do Funtevê, Portaria nº 27 de 29 de março de 1984.
1985	•Plano Setorial Educação e Informática pelo Conin/PR.
1986	•Comitê Assessor de Informática na Educação (CAIE). •de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus.
1987	•Projeto FORMAR I, oferece cursos de especializações (360 h) para formação de professores, cursos técnicos, universidade e escolas públicas.
1989	• Projeto FORMAR II. • Criação do PRONINFE (Programa Nacional de Informática Educativa).
1991	• Desenvolvimento do projeto FORMAR III.
1992	• PRONINFE, com o objetivo de apoiar o uso de informática nos diferentes níveis de ensino, inclusive na educação especial.
1996	• Criada Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação.
1997	• PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) de 1997 a 2006, pela Portaria nº 522/MEC.
2002	• VIII Encontro Nacional de TV Escola, com o tema: Unidade e Integração da educação à distância; • Integração de ações do ProInfo, TV Escola e Proformação.
2004	•Portal Domínio Público, uma espécie de biblioteca virtual de acesso livre via internet.
2007	Ações realizadas e Pretendidas pelo PROINFO: • PROINFO Integrado: teve como principal proposta estabelecer a inter-relação entre diferentes projetos, ações e recursos oferecidos e a inter-relação com o ensino e a aprendizagem. • PROINFO Rural, implantação de laboratórios de informática em escolas das áreas rurais. • PROINFO Urbano. • Projeto UCA (Um Computador por Aluno), que propiciou a entrada de tecnologias em sala de aula.
2008	• Programa Banda Larga na Escola (SEED).. • Lançamento do Portal do professor. • Foi criado o BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais (MEC).
2012	•Projeto lousa digital, uma das extensões do PROINFO.
2017	Programa de Inovação Educação Conectada. •Fase de indução (2017 a 2018): construção e implantação do Programa, com a meta de alcançar atendimento de 44,6% dos alunos da educação básica. •Fase de expansão (2019 a 2021): ampliação da meta para alcançar atendimento de 85% dos alunos da educação básica. Também será feita a avaliação dos resultados com base na formação, utilização dos recursos educacionais digitais e capacidade de gestão dos recursos financeiros e dispositivos legais disponíveis. •Fase de sustentabilidade (2022 a 2024): integralização do Programa para alcançar 100% dos alunos da educação básica, transformando o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada.

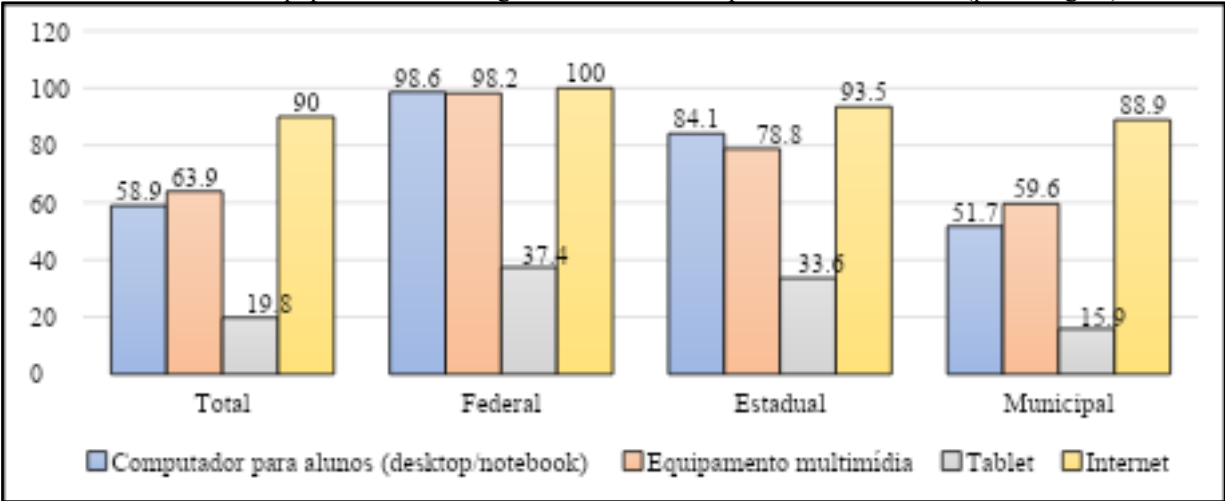


2023	•Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 - Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003
2025	•Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025 - Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica

Fontes: Almeida (2000) e portal do Ministério da Educação (2025).

Como pode ser observado no quadro 1, desde os primeiros contatos com os computadores nas universidades até 2025, diversas ações foram feitas por meio de diretrizes, regimentos, comitês, seminários, programas, projetos e secretarias, voltadas para o acesso e o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Entretanto, há contradições acerca da utilização desse recurso nos processos educativos. *A priori*, desde os primeiros contatos (1970) até a Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), havia um vislumbre para o acesso e a utilização pedagógica das tecnologias digitais, apesar dos equipamentos que viabilizem esse acesso contemplarem parcialmente as escolas (Gráfico 1)

Gráfico 1 - Equipamentos tecnológicos escolas da rede pública Brasil – 2024 (porcentagem)



Fonte: Censo Escolar (INEP), 2024.

Em 2025, há um recuo nessa perspectiva, por meio da Lei Nº 15.100, que restringe o uso de aparelhos eletrônicos e portáteis nas instituições de educação básica, sob a justificativa de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes. Contudo a restrição dos celulares para além dos benefícios sócio-pedagógicos, trouxe mais um embate para o espaço educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo acerca do uso das tecnologias, fica evidente que as Tecnologias Digitais na

DEFENDER A VIDA, COMBATER O AGRONEGÓCIO!



Educação ainda é um tema em discussão. Apesar do avanço legal em relação à inclusão digital, esse movimento ainda não é efetivo, pois as escolas tampouco alcançaram a estrutura ideal para essa ação. Outro aspecto a ser observado é que os vislumbres de inclusão digital, acesso à informação e popularização dos saberes não podem camuflar os riscos que o uso constante das telas pode provocar no corpo humano. Dessa forma, a mesma tecnologia que amplia as possibilidades também é limitada, por questões biológicas e psicológicas inerentes ao homem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **O aprender e a informática: a arte do possível na formação do professor**. Brasília: Estação Palavra, 2000 (Col. Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me003149.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 11 de janeiro de 2023; 202o da Independência e 135o da República.

BRASIL. **Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/1/2025, Página 3 (Publicação Original).

DE ALMEIDA, Elaine Vieira; DOS SANTOS CANTUÁRIA, Laiane Lima; GOULART, Joana Corrêa. Os avanços tecnológicos no século XXI: desafios para os professores na sala de aula. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 7, n. 2, p. 296-322, 2021.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus editora, 2003.





OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA EXPERIENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COM VIDEOGAMES NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

Eduardo Meira de Araújo Sobrinho¹¹⁷

Ana Clara Prates Gusmão Di Girolamo Nascimento¹¹⁸

Willian Falcão Lopes¹¹⁹

Resumo: O presente resumo expandido intenciona descrever e interpretar, nas percepções de estudantes do Ensino Médio, os limites e possibilidades da experiencição com videogames nos processos de ensino-aprendizagem da Geografia. Para o alcance dessa intencionalidade, apoiamo-nos em abordagens qualitativas de base Hermenêutica e Fenomenológica, tendo como método o Fenomenológico. Como dispositivos de produção de informações, foram realizadas observação participativa em situações pedagógicas de experiencição com videogames em aulas de Geografia e entrevistas fenomenológicas com quatro estudantes do Ensino Médio, sendo o campo empírico um colégio da Rede Pública Estadual de Educação, em Vitória da Conquista-Ba. Os principais resultados revelam uma relação inicial marcada pela percepção de que os videogames podem não se relacionar diretamente com os conteúdos da Geografia escolar. No entanto, frente a um maior contato com esses dispositivos em sala de aula, foi possível identificar uma mudança de percepção, na qual os estudantes passaram a notar, nos jogos digitais, possibilidades de contato com fenômenos geográficos (espaço urbano-rural, produção e ocupação dos solos, impactos ambientais etc.). Os mundos virtuais configuram-se como espaços de vivência que possibilitam uma compreensão mais sensível da Geografia. Contudo, limitações estruturais, pedagógicas e socioeconômicas dificultam sua experiencição pelos estudantes. Tais desafios chamam atenção para a necessidade de uma formação crítico-criativa, na qual os videogames, quando qualitativamente mediados por docentes de Geografia, podem vir a ampliar a consciência dos estudantes, como também tendem potencializar os processos de ensino-aprendizagem de formas mais experienciais e marcantes em suas memórias, desde que adequados às condições concretas de cada contexto.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem da Geografia. Experiencição com videogames. Fenomenologia.

INTRODUÇÃO

O cenário sócio-político-espacial contemporâneo vem sendo marcado por intensas transformações, influenciadas pelo neoliberalismo, pela globalização e pelo avanço técnico-científico-informacional. Santos (1996) explica que tais mudanças não são apenas econômicas ou tecnológicas, mas também espaciais e culturais, implicando diretamente nas formas como as pessoas vivem, interagem e se relacionam com o espaço geográfico em diferentes escalas.

¹¹⁷ Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista-Ba. Voluntário do grupo de pesquisa-extensão Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC). eduardomasobrinho@gmail.com.

¹¹⁸ Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista-Ba. Voluntária do grupo de pesquisa-extensão Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC). claradigirolamo@hotmail.com.

¹¹⁹ Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista-Ba. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Líder do grupo de pesquisa-extensão Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC). willian.lopes@uesb.edu.br.





Sobre esses avanços tecnológicos, Prensky (2001) observa que, desde os anos 1990, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vêm implicando radicalmente a vida-formação das pessoas, transformando a comunicação, o trabalho, a aquisição de conhecimento e a relação com o espaço. Nesse cenário, os videogames surgem como uma das manifestações dessas tecnologias, dialogando com o tempo-espaço contemporâneo por meio do consumo acelerado e da obsolescência programada, combinando entretenimento, arte e interatividade, além de refletirem as desigualdades de acesso, a exemplo da hegemonia de softwares dos EUA e Japão.

Prensky (2012) define os videogames como programas digitais interativos, distintos dos consoles, que são os aparelhos de acesso. Muitas vezes vinculados a práticas individualizadas, os videogames ultrapassam essas fronteiras quando se propõem a favorecer experiências coletivas por meio de comunidades *online* e partidas *multiplayer*. Além disso, podem ser adotados como dispositivos didáticos, proporcionando qualificação aos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, desde que mediados de forma adequada pelos docentes.

Essas possibilidades são relevantes sobretudo em áreas do conhecimento produzidas no âmbito escolar vistas como tradicionalistas, como é o caso da Geografia. Carvalho (1998) aponta que a Geografia escolar foi historicamente associada à memorização de nomes de rios, cidades etc., o que tendia a torná-la pouco atrativa. Lopes (2022) defende que a Geografia escolar tem como função nuclear possibilitar aos estudantes compreender o mundo de forma crítico-criativa em suas concretudes, contradições e capciosidades, nas mais variadas escalas em que ele se apresenta (local, regional, nacional e global).

De modo geral, quando descolada do mundo-da-vida, a referida área do conhecimento tende a ser mais “decoreba” e pouco atrativa para os estudantes. No entanto, quando relacionada a um trabalho docente problematizador com videogames, pode tornar-se mais dinâmica, aberta e conectada ao mundo-da-vida dessas pessoas.

Diante disso, este resumo expandido teve como intencionalidade descrever e interpretar, a partir das percepções de estudantes do Ensino Médio, os limites e as possibilidades da experiência com videogames nos processos de ensino-aprendizagem da Geografia. Para alcançar essa intencionalidade, recorreremos a abordagens qualitativas fundamentadas na Hermenêutica e na Fenomenologia, adotando o método fenomenológico. A produção das informações ocorreu por meio de observação participativa em situações pedagógicas de experiência com videogames em aulas de Geografia e de entrevistas fenomenológicas com quatro estudantes do Ensino Médio, sendo o campo empírico um colégio da Rede Pública Estadual de Educação, em Vitória da Conquista-Ba.



METODOLOGIA

O resumo expandido se ancora em uma perspectiva qualitativa, inspirada na Hermenêutica e na Fenomenologia, sendo o método adotado o fenomenológico. Tal perspectiva não se opõe à utilização de informações estatísticas, mas implica, sobretudo, no mergulho nas vivências e na produção de significados emergentes a partir delas (Lopes, 2022). O método, por sua vez, afasta-se da ideia de neutralidade científica e aproxima-se de uma postura mais sensível, voltada à descrição e à interpretação dos fenômenos à luz do repertório das experiências imaginárias de quem os percebe.

Como dispositivo de produção de informações, foi adotada a observação participativa em situações pedagógicas de experiência com videogames em aulas de Geografia e a entrevista fenomenológica com quatro estudantes do Ensino Médio, sendo o campo empírico um colégio da Rede Pública Estadual de Educação, em Vitória da Conquista-Ba. Os critérios para a inclusão dos participantes nesta investigação foram os seguintes: ser estudante regular do Ensino Médio de uma escola pública estadual, ter experiências moderadas ou avançadas com os videogames e demonstrar desejabilidade em participar da pesquisa.

Por fim, a análise das informações produzidas seguiu o viés descritivo e interpretativo, inspirado na Fenomenologia delineada por Giorgi (2006), articulando-se, simultaneamente, a fundamentos da Hermenêutica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das entrevistas fenomenológicas realizadas com quatro estudantes do Ensino Médio, buscamos compreender os limites e as potencialidades da experiência de videogames nos processos de ensino-aprendizagem da Geografia escolar. As percepções manifestaram tanto as condições que favorecem a adoção desses dispositivos tecnológicos em sala de aula quanto às limitações que ainda dificultam sua implementação.

No que se refere às potencialidades da experiência com videogames, podemos dizer que os resultados apontam que, inicialmente, os estudantes apresentavam uma percepção restrita sobre a relação entre videogames e conteúdos geográficos. Todavia, após as vivências desenvolvidas em sala de aula de Geografia, foi possível observar uma resignificação desse entendimento: os jogos digitais passaram a ser associados a mapas, localizações e dinâmicas espaciais, possibilitando uma maior articulação entre o universo lúdico e os conceitos geográficos.

Essa mudança de perspectiva contribuiu para que temas geralmente considerados pouco atrativos para os estudantes do Ensino Médio, como Cartografia, Geologia e leitura de mapas, fossem revisitados de forma mais dinâmica e interativa. Os estudantes destacaram que os videogames possibilitaram uma aprendizagem mais imersiva, favorecendo a compreensão de noções espaciais complexas e estabelecendo paralelos entre os “mundos virtuais” e o espaço geográfico real.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da participação: estudantes que anteriormente se mostravam tímidos ou pouco engajados passaram a interagir de maneira mais ativa durante as aulas. Além disso, emergiu um desenvolvimento crítico nas falas, quando alguns entrevistados refletiram sobre desigualdades de acesso às tecnologias e sobre o papel dos jogos na compreensão das contradições e capciosidades do espaço vivido.

No que consiste as dificuldades na experiencição com videogames, podemos apontar que apesar dos avanços observados, os estudantes também evidenciaram importantes limites. O primeiro deles refere-se à infraestrutura escolar: a ausência de equipamentos fornecidos pelo Estado inviabiliza a continuidade da experiencição com jogos digitais em larga escala. Além disso, apontaram a necessidade de preparo docente, visto que professores sem familiaridade com os videogames tendem a resistir à proposta ou a utilizá-la de modo superficial.

Outro ponto recorrente foi a possibilidade de dispersão em sala de aula, uma vez que alguns estudantes ainda tendem a perceber os videogames unicamente como dispositivos de lazer. Essa visão pode dificultar a consolidação de sua função pedagógica se não houver mediação qualificada do professor. Finalmente, destacou-se a questão socioeconômica: o alto custo dos dispositivos eletrônicos limita o acesso de parte significativa dos estudantes, o que reforça as desigualdades digitais presentes no contexto educacional brasileiro.

Por fim, a experiencição com videogames no ensino-aprendizagem de Geografia mostrou-se promissora, especialmente por aproximar os estudantes de conteúdos historicamente tratados como “decoreba” e por ampliar a criticidade frente às realidades socioespaciais. Ao mesmo tempo, a efetivação dessa proposta depende de condições estruturais, formativas e pedagógicas que possibilitem a integração qualificada dos jogos digitais às práticas escolares. Assim, os videogames não devem ser compreendidos apenas como algo relacionado ao entretenimento, mas como dispositivos capazes de potencializar a construção do conhecimento geográfico, desde que inseridos em práticas didáticas problematizadoras.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resumo expandido proporcionou um entendimento de que os videogames, enquanto dispositivos didáticos, apresentam-se capazes de favorecer as possibilidades do ensino-aprendizagem da Geografia, ao mesmo tempo em que revelam limites estruturais e político-pedagógicos. A partir da experiência desenvolvida em um colégio da Rede Pública Estadual de Educação, foi possível observar que, inicialmente, os estudantes pouco relacionavam os videogames aos conteúdos pedagógicos. Entretanto, após as atividades realizadas, perceberam o potencial desses dispositivos na compreensão de fenômenos geográficos, especialmente no que se refere à cartografia, localização e espacialidade.

Os resultados mostraram que os videogames, além de proporcionarem um aprendizado mais criativo e atrativo, contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo a aproximação entre o cotidiano dos estudantes e os conteúdos geográficos. Por outro lado, os limites se evidenciaram na falta de infraestrutura escolar, nos altos custos de aquisição de consoles e softwares e na resistência de alguns professores em incorporar essas tecnologias às práticas pedagógicas. Também foi observado que parte dos estudantes ainda associa os videogames apenas ao lazer, o que pode gerar dispersão se não houver uma mediação intencional e bem estruturada por parte do professor.

Assim, tecemos o entendimento de que os videogames podem assumir papel qualitativo na mediação de conteúdos espaciais e na construção do pensamento geográfico, desde que sejam experienciados de forma crítica-criativa, considerando as realidades estruturais e sociais das escolas. Eles referem-se a dispositivos que, ao articular ludicidade, tecnologia e conhecimento, ampliam as possibilidades de um ensino de Geografia qualificado, mas que ainda carece de políticas públicas e de formação docente para que possa vir a ser experienciado com maior frequência no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século: a escola e a Geografia**. 1. ed. Ijuí, RS: Unijui, 1998.

GIORGI, Amedeo. Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. **Análise Psicológica**, 24 (3), 2006, p.353-361.

LOPES, Willian Falcão; SITJA, Liége Maria Queiroz. Percepções docentes sobre potencialidades do trabalho pedagógico com imagens no ensino-aprendizagem da Geografia escolar. **Revista Imagens da Educação**, v. 12, n. 2, p. 163-181, abr./jun. 2022.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2012.



PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NOS PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: estudo com licenciandos em Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Weslei Ferreira Barreto¹²⁰

Alice Oliveira Carmo¹²¹

Beatriz Oliveira Carvalho¹²²

Resumo: Este estudo busca desvelar a experiência vivida de discentes de Pedagogia e Geografia da UESB diante do fenômeno do uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Com base em uma abordagem qualitativa de inspiração fenomenológica e hermenêutica, a investigação acessa, por meio de entrevistas, as percepções e os sentidos atribuídos pelos futuros docentes a essa realidade. Os resultados revelam que a tecnologia se manifesta na consciência dos licenciandos como um dilema, exigindo intencionalidade pedagógica para não se tornar “perdido”. Emerge uma forte preocupação com a desigualdade de acesso, a necessidade de uma alfabetização digital e o equilíbrio com o contato humano. Conclui-se que, para os sujeitos da pesquisa, a integração tecnológica só ganha sentido quando acompanhada por uma formação crítica e consciente, superando barreiras estruturais da educação.

Palavras-chave: Educação. Ensino-aprendizagem. Formação de Professores. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Em um cenário marcado pela intensificação das conexões digitais e pela rapidez dos fluxos de informação, os dispositivos tecnológicos têm transformado a vida cotidiana e as práticas educacionais, ampliando o acesso ao conhecimento e rompendo barreiras geográficas e linguísticas. Contudo, a ausência desses recursos nas escolas públicas evidencia desigualdades que afetam os espaços educativos e a forma como os sujeitos se percebem e atuam. Nesse contexto, compreender o espaço implica reconhecê-lo como construção histórica e social, dinâmica e continuamente ressignificada pelas práticas humanas.

No contexto do ensino público brasileiro, De Almeida (2009) destaca que a inserção das tecnologias ocorre em meio ao ideário neoliberal, apoiado no discurso de modernização das escolas e de preparação dos alunos para um mundo cada vez mais tecnológico. Contudo, esse processo deu-se de forma desordenada, sem planejamento pedagógico consistente, o que limitou a construção de métodos

¹²⁰ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia e Licenciado em Geografia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus Vitória da Conquista*. wesley22fts@gmail.com

¹²¹ Discente de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus Vitória da Conquista*. 202110319@uesb.edu.br.

¹²² Discente em Geografia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus Vitória da Conquista*. 202511661@uesb.edu.br.



capazes de integrar efetivamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao processo educativo.

Segundo De Almeida (2009), as fases de inserção das TICs na escola refletem desde a influência inicial de autores como Papert (2008) até a popularização da Internet. Ainda que esses avanços tenham ampliado o acesso à informação, também evidenciam tensões, pois a escola muitas vezes não acompanha o ritmo das transformações contemporâneas, revelando tanto limites quanto possibilidades da presença tecnológica na educação, impactando diretamente os modos de aprender e ensinar.

Diante desse quadro, o objetivo desta pesquisa é compreender a percepção de discentes da UESB, dos cursos de Pedagogia e Geografia, sobre o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. A questão problematizadora que orienta o estudo é: com base nas falas desses discentes, quais são os limites e as possibilidades do uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem?

METODOLOGIA

A pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, fundamentada na Fenomenologia e na Hermenêutica, voltando-se à compreensão da experiência vivida em sua dimensão intersubjetiva. Como observa Lopes (2020), a hermenêutica compromete-se com a experiência humana naquilo que ela tem de constitutiva, de modo que o mundo só ganha sentido a partir da inserção concreta, histórica e simbólica do sujeito. Nesse horizonte, a entrevista fenomenológica será utilizada como instrumento para acessar as percepções discentes, pois, segundo Gomes (1997), ela possibilita explorar o mundo vivido do entrevistado como experiência consciente. A técnica de entrevistas abertas, por Giorgi (1997), possibilita acessar atos conscientes em sua singularidade e captar os sentidos originários do vivido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a escuta com discentes de Geografia e Pedagogia, foi possível identificar tanto limites quanto possibilidades no uso das tecnologias no ensino, na qual os relatos mostraram preocupações que vão desde a atenção e dispersão dos estudantes, que podem facilmente se entreter em outros sites, até a necessidade de um processo de alfabetização digital, que prepare os jovens para lidar com a internet de forma segura e crítica. Também foi ressaltado o cuidado em relação aos conteúdos acessados pelos alunos, a individualidade de cada estudante diante desses instrumentos e os diferentes ritmos de apropriação tecnológica.





No curso de Geografia, destacou-se a preocupação com o uso de tecnologias por crianças e adolescentes, especialmente em relação à mediação e à intencionalidade pedagógica. A percepção foi de que o uso adequado pode trazer grandes benefícios, mas o excesso ou a falta de acompanhamento podem gerar riscos. Nesse sentido, o entrevistado 1 afirmou:

Então, existe um dilema em relação ao uso de tecnologias para crianças, pois, se usada corretamente pode ter rendimento, porém a exposição desregulada pode o afetar. É preciso alfabetizar o jovem de forma digital, para que ele possa acessar a internet com segurança.

Já no curso de Pedagogia, os entrevistados apresentaram reflexões mais amplas, trazendo para o debate a questão das Inteligências Artificiais (IAs), seus potenciais e também seus riscos. Além disso, enfatizaram a influência dessas ferramentas na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem, bem como a desigualdade de acesso às tecnologias como um dos grandes desafios para a Educação Básica brasileira. Nesse sentido, o entrevistado 2 ressaltou que a simples presença de recursos digitais não garante melhorias no ensino, sendo fundamental que haja intencionalidade pedagógica clara:

Para mim, um dos principais limites para o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é delimitar a intencionalidade e garantir o acesso dessa tecnologia, porque hoje em dia, muitas tecnologias estão presentes, mas perdidas por não se saber utilizar tais instrumentos.

A preocupação com as IAs apareceu de forma recorrente, o entrevistado 3 destacou que tais ferramentas podem tanto auxiliar quanto comprometer a originalidade dos alunos, dependendo da forma como são aplicadas. Além disso, ressaltou que a formação docente e discente é crucial para que seu uso seja significativo:

A IA hoje é um artifício que pode ser utilizado tanto para benefício, mas que também está comprometendo a própria originalidade do aluno e outras questões. Então, eu acho que os limites estão na forma de uso, na formação do professor em conhecer essas assistências, na formação do próprio aluno também, a essas assistências tecnológicas.

Por fim, o entrevistado 4 trouxe um olhar mais crítico para as dimensões sociais e humanas envolvidas, chamando atenção para a desigualdade de acesso, os riscos de um aprendizado superficial e a necessidade de equilíbrio no uso das tecnologias. Ele reforçou:

A desigualdade de acesso, o risco de um aprendizado superficial, a importância de não perder o contato humano e o equilíbrio no uso são pontos que acredito que precisam de atenção. As tecnologias são ferramentas muito úteis, acredito, mas que precisam ser usadas com um certo controle.

Em síntese, enquanto os discentes de Geografia enfatizam mais os desafios imediatos da prática escolar e a necessidade de preparar os alunos para lidar criticamente com os recursos digitais, os de Pedagogia se detêm nas questões estruturais e formativas, destacando tanto o potencial transformador





quanto os riscos das tecnologias. Esse contraponto revela diferentes estágios de apropriação do debate e sugere que a articulação entre ambas as perspectivas, prática e estrutural, é fundamental para uma compreensão mais ampla e crítica do papel das tecnologias na educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida pelos discentes revela que a tecnologia na Educação Básica se apresenta como um recurso capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, este potencial é atravessado por entraves que marcam profundamente sua percepção: a formação insuficiente de professores, a dificuldade de manuseio e a carência de letramento digital são sentidos como barreiras concretas. A desigualdade social, em particular, emerge na consciência dos sujeitos como um fator que limita o acesso equitativo e compromete a própria possibilidade de uma utilização efetiva da tecnologia em sala de aula. Apesar disso, os futuros professores reconhecem que uma integração adequada da tecnologia pode favorecer a democratização do conhecimento. Para que isso ocorra, torna-se imperativo, na visão deles, o investimento em formação digital e em infraestrutura escolar. Somente sob estas condições, a tecnologia deixará de ser um dilema para se tornar um verdadeiro instrumento de fortalecimento do aprender e do ensinar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, William. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/5xXhPd4vGV7GmhXyL3RdRQK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- DE ALMEIDA, Doriedson Alves. TIC e educação no Brasil: breve histórico e possibilidades atuais de apropriação. **Pró-discente**, v. 15, n. 2, p. 31-40, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5725>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- GIORGI, Amadeo. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. **Journal of Phenomenological Psychology**, v. 28, n. 2, p. 235-260, 1997. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/810ec7bd7760c2826363cc3cd7f8794d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48369>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- LOPES, Willian Falcão. **Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em:





<https://www.proquest.com/openview/013479ddde84837f8abce731eb971787/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 18 jul. 2025.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução de Sandra Costa. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.





SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

Arlete Ramos 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 (GEPEMDECC/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

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

Geysa Novais Viana Matias

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 Rede PECC-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

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

Liliane Soares Santana

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). Licenciada em Filosofia, com especialização em Metodologia do Ensino Superior e Educação a Distância (FAEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), Coordenadora Territorial do Formacampo e professora estatutária da Rede Estadual de ensino da Bahia.





Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4022083253909863>

E-mail: lssoareslili10@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5961-6355>

Rebeca Bispo Oliveira

Licenciada em Educação do Campo-Ciências Agrárias (UFRB). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Bolsista CAPES e Formacampo. Coordenadora Territorial do Programa Formacampo. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Docência, Currículo e Formação (DOCFORM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/75268360324168>

E-mail: bispo2616@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6335-7961>

Ricardo Alexandre Castro

Doutorando (Bolsista FAPESB) e Mestre em Educação - PPGEd pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, linha de pesquisas em Políticas públicas, com foco na relação entre a Educação do Campo, Formação continuada de docentes e a Agroecologia. Licenciado em Biologia pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Especialista em Ecologia, Gestão Escolar, Coordenação pedagógica, Ciência de dados e Gestão de TI, com foco em análise de dados e linguagem Python. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB, da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais – Rede PECC-MS e da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP. Interessado em Formação Continuada de Docentes, Data Science, bases de dados e Python e pesquisador nas áreas de Formação de professores, Educação do Campo, Movimentos Sociais e Agroecologia.

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

E-mail: ricardoacastro@me.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2328-887>



**X JORNADA UNIVERSITÁRIA EM
DEFESA DA REFORMA AGRÁRIA
POPULAR – JURA/UESB
2025**

*Defender a vida,
combater o agronegócio!*



ANAIS