

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM A LEI 10.639/2003
NO CONTEXTO DA ESCOLA IROMAR SILVA NOGUEIRA
NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA)¹**

Maria Aparecida Oliveira Nascimento Almeida²

RESUMO

Nesta pesquisa objetivou-se entender se a educação formal implementada na Escola Iromar Silva Nogueira, situada na área rural de São Francisco do Conde/BA, se aproxima da perspectiva da Educação do Campo. Além de verificar a existência do Projeto Político Pedagógico da escola e sua contextualização à realidade da Educação do Campo e a materialização da Lei 10.639/2003, o estudo procurou identificar desafios enfrentados pelos professores na docência neste contexto específico. As respostas, apresentadas pelas (os) docentes ao formulário eletrônico, foram unânimes quanto à necessidade de uma proposta educacional que seja distinta e específica para o contexto das escolas do campo. Há, nas respostas, o reconhecimento das questões relativas às especificidades entre os modos de vida rural e urbano e o quanto as práticas escolares necessitam fazer sentido para os educandos, especialmente pela valorização do contexto local. As respostas pontuaram também a necessidade de formações pedagógicas propostas pela secretaria municipal de educação que contemplem os docentes das escolas do campo, além de livros e materiais didáticos apropriados e contextualizados para a realidade em que a escola está inserida. Na análise do PPP destacou-se a necessidade de uma proposta específica para a Educação do Campo na Escola Iromar Silva Nogueira, proposta que não seja genérica e desvinculada das questões sociais e culturais mais profundas e diretamente relacionadas com as culturas indígena e africana, que marcam e constituem a identidade da população brasileira e mais especificamente do recôncavo baiano. O que significa considerar a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História negro-indígena e a renovação, na linha do antirracismo, de todos os componentes de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: educação rural - São Francisco do Conde (BA); educação e Estado; Escola Iromar Silva Nogueira - estudos de caso; Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003].

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campos dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Carlindo Fausto Antonio.

² Bacharel em Humanidades e licencianda em Pedagogia pela UNILAB.

ABSTRACT

This research aimed to understand whether the formal education implemented at the Iromar Silva Nogueira School, located in the rural area of São de Francisco do Conde/BA, approaches the perspective of Rural Education. In addition to verifying the existence of the school's Pedagogical Political Project and its contextualization to the reality of Rural Education and the materialization of Law 10,639/2003, the study sought to identify challenges faced by teachers when teaching in this specific context. The responses, presented by the teachers to the electronic form, were unanimous regarding the need for an educational proposal that is distinct and specific to the context of rural schools. In the answers, there is recognition of issues relating to the specificities between rural and urban ways of life and the extent to which school practices need to make sense for students, especially due to the appreciation of the local context. The responses also highlighted the need for pedagogical training proposed by the municipal education department that includes teachers from rural schools, as well as books and teaching materials appropriate and contextualized for the reality in which the school is located. In the analysis of the PPP, the need for a specific proposal for Rural Education at the Iromar Silva Nogueira School was highlighted, a proposal that is not generic and disconnected from deeper social and cultural issues and directly related to indigenous and African cultures, which mark and constitute the identity of the Brazilian population and more specifically of the Bahian Recôncavo. What it means to consider Law 10,639/2003, amended by Law 11,645/2008, which makes the teaching of Black-Indigenous History and the renewal, in line with anti-racism, of all teaching and learning components mandatory.

Keywords: rural education - São Francisco do Conde (BA); education and State; Iromar Silva Nogueira School - case studies; Brazil. [Law No. 10,639, of January 9th, 2003].

1 INTRODUÇÃO

Ao tratar-se da Educação do Campo estamos nos referindo ao atendimento educacional de sujeitos que vivem e produzem no meio rural. Apesar dos direitos constitucionais, essa população ainda sofre com a exclusão educacional e o analfabetismo. Por isso carecem de ações educacionais voltadas para as crianças, jovens e adultos que vivem em um contexto menos favorecido, se comparado ao contexto urbano. Para além da alfabetização, o que se espera da Educação do

Campo é a garantia do direito aos conteúdos e conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos camponeses, sem restrição.

De acordo com Pinto *et al.* (2006) a perspectiva de Educação de Campo compreende que a população do campo também carece de outros direitos, que apesar de parecerem simples são essenciais, tais como: saneamento básico, energia elétrica, merenda escolar, professores qualificados, além da manutenção de direitos e conceitos que cada camponês têm dentro de sua perspectiva de vida e cultura. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) a educação é um direito de todos os cidadãos, além de ser um dever do estado e da família e deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com isso destaca-se a educação como direito de todos inclusive dos camponeses.

Cabe ao poder público o atendimento das demandas de um povo que possuem os mesmos direitos dos demais cidadãos da zona urbana. Cabe destacar que segundo Faccio (2012) historicamente os camponeses têm enfrentado lutas para obter a sua sobrevivência com credibilidade e sustentabilidade.

A manutenção do domínio da terra nas mãos de latifundiários tem contribuído para a opressão dos pequenos camponeses, trabalhadores e trabalhadoras, que além de lutar por um pedaço de terra para o sustento de suas famílias, também buscam uma educação que contribua para o desenvolvimento de seus filhos e ajude a promover a sua emancipação social. Destaca-se ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (Brasil, 1996) no seu artigo 28 apresenta a oferta da educação para a população camponesa com a possibilidade de realização de adaptações e adequações as peculiaridades da vida rural de cada região.

A LDB (Brasil, 1996) chama atenção para a possibilidade de que na oferta educacional as populações do campo, sejam realizadas adequações no que se refere aos conteúdos, metodologias, bem como da organização escolar, inclusive no que se refere ao calendário escolar. O município de São Francisco do Conde, localizado no Recôncavo da Bahia, de acordo com dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) conta com uma população estimada de 33. 183 habitantes, sendo que 27. 391 habitantes residem na zona urbana e 5 792 habitantes residem na zona rural do município. Ainda com base em informações do IBGE o quantitativo de alunos matriculados na Educação infantil em

2018 foi de 2 345 estudantes na rede municipal de ensino e um total de 5 709 alunos matriculados no Ensino Fundamental em escolas da rede municipal.

Diante das informações referentes aos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no município, torna-se pertinente questionar: em que medida a proposta curricular e as metodologias de ensino da Escola Iromar Silva Nogueira, que é uma das escolas do campo, de São Francisco do Conde\BA, se aproximam da perspectiva político pedagógica da Educação do Campo? Nesta pesquisa objetiva-se Entender se a educação formal implementada na Escola Iromar Silva Nogueira, situada na área rural de São de Francisco do Conde, se aproxima da perspectiva da Educação do Campo. Além de verificar a existência do Projeto Político Pedagógico da escola e sua contextualização a realidade da educação do campo e identificar, sem desconsiderar a lei 10.639/20003, os desafios enfrentados pelos professores na docência em uma escola do campo.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NAS ÁREAS RURAIS NO BRASIL

Segundo Lira e Melo (2010) no século XIX foram registradas algumas poucas e dispersas iniciativas educacionais nas áreas rurais brasileiras, mas as mesmas não tiveram êxito. Foi somente a partir de 1930 que ocorreram programas efetivos de escolarização para as populações camponesas. O ruralismo pedagógico durante esse período teve como objetivo a fixação do homem no campo, em sua terra de origem. Sobre o movimento do Ruralismo Pedagógico Caldart et al. (2012) destaca:

Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (Caldart *et al.*, 2012, p. 296).

Embora o ruralismo pedagógico aparentemente demonstre uma preocupação com a condição educacional das populações rurais, Lira e Melo (2010) apontam para o caráter “instrumentalista/utilitarista e idealista” que busca manter ou fixar o homem no campo sem lhe garantir condições dignas de vida, tais como; trabalho, lazer e condições de habitação e moradia, ou seja, era uma proposta educacional

que não estava verdadeiramente engajada com a melhoria da qualidade de vida da população camponesa.

Em seus estudos bibliográficos sobre a oferta educacional no campo ao longo da história brasileira Lira e Melo (2010) também chamam atenção para a ausência de iniciativas que considerassem de maneira séria a formação de professores para atuar nas áreas rurais brasileiras “os governos, ao invés de promover a criação de escolas normais rurais para a capacitação de professores ruralistas, optaram pela criação de um curso, com duração de três a quatro meses, fornecido pelas escolas normais já existentes” (p. 05).

Outro importante a ser considerado no que se refere ao comprometimento do poder público nacional com a educação da população camponesa no Brasil é a existência de uma multiplicidade de cursos nas décadas de 40 e 50 que eram voltados para o atendimento educacional dessas populações. Lira e Melo (2010) vão caracterizar esses cursos de “rápidos e práticos” o que aponta para uma ausência de compromisso real com a garantia do direito a educação para os povos rurais.

Ao fazer uma análise histórica das iniciativas educacionais no campo brasileiro Lira e Melo (2010) chamam atenção para uma importante participação de camadas da população propondo ações educativas que buscavam romper com os cursos rápidos oferecidos pelo governo estabelecendo assim propostas educacionais vinculadas a realidade da população, eram os chamados de “Programas Integrados para o Meio Rural”.

Com a participação de educadores ligados a universidades, movimentos religiosos e partidos de esquerda, nesse mesmo período, um importante movimento de educação popular se instaura, tendo em vista o incentivo à participação política das camadas populares, entre elas as do campo, e à criação de iniciativas pedagógicas condizentes com a cultura e as necessidades educacionais brasileiras, se contrapondo, dessa maneira, à importação de práticas pedagógicas alheias à realidade nacional (Lira; Melo, 2010, p. 11).

Apesar das iniciativas educacionais populares no campo brasileiro Lira e Melo (2010) alertam que com a ditadura militar em 1964 e a forte repressão policial e política no contexto brasileiro muitas dessas iniciativas populares foram banidas pelo governo. As iniciativas educacionais que verdadeiramente estão ligadas as demandas da população camponesa só voltam a surgir no Brasil a partir da década de 80 contando com a forte participação dos Movimentos Sociais. Sobre a

participação desses movimentos de luta pelos direitos dos povos do campo destacam-se algumas organizações:

Nesse particular, é relevante evidenciar os movimentos sociais que mais ganharam destaque no desenvolvimento de experiências educativas na área da educação para o meio rural, tanto em parceria com sistema oficial de ensino, quanto fora deste: o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, a Contag – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura, a CPT – Comissão Pastoral da Terra e os CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância (Lira; Melo, 2010, p. 14).

Percebe-se, então, que a elaboração de propostas educacionais mais apropriadas e preocupadas com o bem estar da população rural está ligada aos movimentos populares e aos movimentos sociais que historicamente têm lutado pelos direitos dessa parcela da população brasileira. As ações do poder público ao longo da história foram pontuais e como destaca Lira e Melo (2010) “rápidas e utilitaristas”.

Nesse sentido, cabe pontuar também a relação das lutas e tensionamentos dos movimentos sociais em defesa de uma educação do campo com as lutas históricas também desses movimentos contra as discriminações e ocultamentos que visam escamotear a diversidade da população brasileira, como destacado por Silva (2007, p. 499):

De qualquer forma, seja em virtude de pressões internas feitas pelos movimentos sociais, seja pelos preceitos constitucionais, seja por força de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, particularmente na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, transcorrida em 2001, temos, em nossas plagas, cada vez com mais clareza, a compreensão de que as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem justas e democráticas, se não resolverem os problemas causados por opressões e discriminações; se não estiverem dispostas a integrar lutas contra injustiças, sem paliativos que visem mera inclusão, novo termo, para designar assimilação.

Torna-se perceptível então que as demandas populares por uma educação do campo estão em sintonia com as demandas e perspectivas sociais progressistas que lutam e tensionam com o poder público em defesa de uma proposta de sociedade que se materialize, verdadeiramente multicultural, justa e democrática. Seja na demanda por uma proposta de política educacional para os povos do campo, seja na busca por uma proposta educacional que considere a multiculturalidade e o combate as diversas forma de opressão é notório que a

educação cumpre papel fundamental nesse processo.

3 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao tratar da Educação do Campo é importante fazermos um resgate histórico desse movimento. Segundo Bezerra Neto e Bezerra (2011) aqueles que defendem a Educação do Campo apontam que os camponeses foram historicamente excluídos do acesso aos direitos e as políticas educacionais e que, a partir dos anos 1980, uma parte da sociedade passou a lutar por esses direitos.

Neste ponto que iniciam-se os debates por uma Educação do Campo no Brasil voltada para defender a busca por ações educacionais que atendessem a os povos do campo. Para Bezerra Neto e Bezerra (2011) o movimento pela Educação do Campo nasceu no interior dos movimentos sociais, especialmente no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que defendiam uma escola diferente nos anos 1990.

Para Borges (2012) foi nos movimentos sociais, principalmente no MST, que se iniciaram as cobranças frente ao poder público, na época o governo de Fernando Henrique Cardoso e depois com o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, lutando por políticas específicas para atender a população camponesa na sua realidade.

Borges (2012) apresenta o protagonismo dos movimentos sociais no processo, destacando o papel desempenhado pelo MST que atuou para organizar a Articulação Por uma Educação do Campo. Esta articulação culminou com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), que ocorreu em 1997, e contou com a participação de diversas organizações sociais, tais como: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), além da Universidade de Brasília (UNB). Todas essas entidades fizeram a composição da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

De acordo com Bezerra Neto e Bezerra (2011), os resultados alcançados no Enera levou ao desafio de uma proposta educacional a partir do campo e que considerasse as suas singularidades, ou seja, tempo, espaço, ambiente e modo de

viver e se organizar. A partir de então surge a Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) e que posteriormente, com a articulação com o Governo Federal, foi criado o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que é considerado como uma grande conquista em relação a situação educacional das populações do campo.

Peres (2013) ao realizar um estudo sobre o analfabetismo no semiárido nordestino chama atenção para as razões históricas que contribuíram para os elevados índices de analfabetismo nas áreas rurais:

Tradicionalmente a escola foi concebida como uma invenção da sociedade capitalista industrial em geral, e da cidade em particular, destinada a preparar as elites para governar e a camada popular para ser mão de obra (governada). Por isso o campo não se constituiu historicamente como espaço prioritário para ações institucionalizadas do Estado, através de diferentes políticas públicas e sociais, e nem políticas econômicas de desenvolvimento local e regional (Peres, 2013, p. 36).

Conforme apresentado por Peres (2013) as áreas rurais e suas populações não foram historicamente consideradas por políticas de estado que buscassem garantir a esses povos um conjunto de direitos sociais, dentre eles a educação. Ao que parece a escola não foi pensada para as populações de trabalhadores rurais, que com o passar do tempo foram relegadas a mão de obra braçal, e que não carecia de estudo.

Outro aspecto destacado por Peres (2013) diz respeito a singularidade e a diversidade que contempla os povos das áreas rurais que é composto por “camponeses, agricultores e extrativistas (assentados, sem terras, ribeirinhos), trabalhadores do campo (assalariados, meeiros, e etc.), pescadores, quilombolas, indígenas e povos da floresta” (Peres, 2013, p. 36). De modo que os camponeses têm vivenciado desde a colonização por diversas situações de exploração da sua mão de obra e pelo desprezo e negação do rural.

Também tratando da riqueza e da diversidade que permeia o rural e que tem suscitado ao longo do tempo a exploração e negação por partes das elites sociais, Souza *et al.* (2017) apontam para a valorização da identidade rural e de suas singularidades, ou seja, faz-se necessário pensar uma educação que considere as demandas e as especificidades da cultura camponesa. “Diante desse contexto a escola rural é concebida como um lugar de construção e de socialização de conhecimentos e deve privilegiar os saberes da população local” (Souza *et al.*, 2017,

p. 26).

Segundo Fonseca e Mourão (2012) o termo educação rural está sendo substituído e em seu lugar temos o surgimento da Educação do Campo. Tal modificação está associada aos movimentos sociais que compreendem que a luta camponesa propõe a construção de um outro modelo de educação muito mais amplo e ligado diretamente ao campo, que é considerado como um espaço de vida e que busca políticas públicas específicas. Fonseca e Mourão (2012) defendem que:

Nessa perspectiva, não cabe mais o termo “Educação rural”, já que este subentende uma educação pensada e executada pelas elites dominantes. O termo “Educação no campo” pressupõe o redimensionamento da educação do trabalhador no campo, a partir do próprio trabalhador que cria e recria os processos educativos (Fonseca; Mourão, 2012, p. 289).

A concepção de Educação do Campo pensa a escola de outra maneira, não como um lugar no qual se vai transmitir conhecimentos “superiores” aos camponeses, mas como um espaço de troca de saberes, a partir da vida daqueles que estão inseridos no campo.

Pinto *et al.* (2006) apontam que a concentração de terras e o êxodo rural foram sempre marcantes na história do Brasil. Ao que parece não havia problemas no campo, mas com o surgimento dos movimentos sociais pós ditadura as questões sobre as condições de vida e trabalho no campo vieram a tona.

Pinto *et al.* (2006) mostram que a retomada de discussões envolvendo o campo brasileiro durante o governo Lula (a partir de 2003) com a elaboração de uma política voltada para a implementação da reforma agrária. Apesar da intensa urbanização das últimas décadas quase 32 milhões de pessoas ainda vivem no campo brasileiro. Apresentam que a população que vive no campo encontra-se em grande desvantagem financeira e educacional, se comparado aos que vivem nas cidades.

Outro fator destacado pelos autores diz respeito à escolarização do Ensino Médio para a população de 15 anos ou mais no campo brasileiro no qual quase metade da população do campo encontra-se em nível de desigualdade de aprendizagem.

Segundo Pinto *et al.* (2006) o índice de analfabetismo no meio rural brasileiro é altíssimo, sendo o número da população adulta 29,8% de analfabetos, enquanto na cidade essa taxa é de 10,3% evidenciando assim a desigualdade

quanto ao aspecto educacional entre campo e cidade. Também consideram que praticamente não houve avanço no atendimento das demandas do ensino pré-escolar no Ensino Fundamental.

Ainda quanto a oferta da educação no campo brasileiro, Pinto *et al.* (2006) mostram que grande parte dos alunos que frequentam as escolas rurais encontram-se em situação atraso escolar, ou seja distorção entre idade e ano escolar, quando o aluno está com a idade avançada para determinado ano escolar. Observam ainda que quanto a forma do ensino dos estudantes do meio rural dois fatores merecem destaque: o capital sociocultural e a qualidade da oferta educacional.

Quanto à qualidade do ensino para as populações do campo chamam atenção para a precariedade que são ainda mais graves nesse contexto. No que se refere ao desempenho escolar apontam que existe uma relativa desigualdade quando comparado níveis de proficiência média entre alunos de 4º a 8º ano do campo em comparação aos alunos das escolas urbanas.

É necessário destacar que ao abordar as desigualdades referentes a qualidade da oferta educacional entre as populações do campo em comparação com a zona urbana é imperativo apontar para questões mais amplas que tocam também as questões curriculares e temas centrais para ampliação e qualificação da oferta educacional, especialmente, no que tange a urgente “demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica” (Gomes, 2012, p. 100). Pois considero que existe uma relação direta entre a demanda por uma política educacional que atenda as especificidades dos povos do campo e a materialização de um currículo escolar que contemple a multiculturalidade, resgate da identidade afro-brasileira e indígena e, por conseguinte uma sociedade mais plural e democraticamente justa.

4 METODOLOGIA

Nesta pesquisa busquei me nortear por uma abordagem de caráter qualitativo que segundo Demo (1998) é uma perspectiva metodológica que está mais dedicada aos aspectos qualitativos da realidade estudada, estabelecendo um olhar prioritário para eles. Como procedimento de obtenção das informações da pesquisa (coleta de dados) foi realizado o levantamento de informações através de um formulário

eletrônico³ com quatro docentes⁴ da Escola Iromar Silva Nogueira, localizada no distrito do Caipe em São Francisco do Conde e caracterizada como uma escola do campo. Os docentes responderam a um questionário eletrônico com questões relacionadas ao seu perfil biográfico/profissional, racial, de gênero e sobre a prática docente em uma escola do campo. A seguir apresento o quadro com o perfil biográfico das/os docentes colaboradores da pesquisa:

Quadro 1 - Perfil biográfico das (os) docentes colaboradores da pesquisa

Docentes	Idade	Auto declaração Étnico- racial	Gênero	Formação acadêmica	Tempo de docência (anos)	Tempo de docência em Escola do Campo (anos)	Tipo de vínculo profissional
Docente - 01	41	Parda	Feminino	Pedagogia	12	6	Concursado
Docente - 02	34	Preta	Feminino	Pedagogia	10	7	Concursado
Docente - 03	39	Preta	Feminino	Pedagogia	9	6	Concursado
Docente - 04	37	Preto	Masculino	Pedagogia	8	7	Concursado

Fonte: dados da pesquisa

Além do questionário aplicado e das informações obtidas à escola também disponibilizou o Projeto Político Pedagógico, que ainda está em processo de construção, para que também pudesse subsidiar minha análise na pesquisa.

Neste estudo, pretende-se contribuir com uma melhor compreensão sobre a realidade educacional das escolas do campo do município de São Francisco do Conde e com a problematização sobre o currículo e as práticas pedagógicas das escolas do campo no município. A seguir apresento a escola que serviu com lócus da pesquisa e as informações obtidas junto às professoras que colaboraram com o estudo, além de informações obtidas junto ao PPP e que contribuíram para subsidiar a análise.

³ Link do formulário eletrônico respondido pelos docentes:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdeKoyeOlijyAvmtcm26TLnRSA41nZxvuW38omnhBi0sKJ3Pg/viewform?usp=sf_link

⁴ A identidade e os nomes das/os docentes foi mantido em sigilo para atender aos princípios éticos da pesquisa.

5 PRÁTICAS ESCOLARES EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM SÃO FRANCISCO DO CONDE/BA

Segundo informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde, o município conta atualmente com 32 escolas localizadas na área rural do município, que envolve os distritos, povoados e ilhas. Quanto aos alunos matriculados nas escolas do campo soma-se um total de 4611 estudantes.

A seguir apresenta-se no Quadro 1 as escolas rurais do município e as localidades em que estão inseridas:

Quadro 2 - Escolas do campo de São Francisco do Conde

Nº	Escola	Localização	Localidade
01	Abdon Caldeira	Rural	Socorro
02	Almir Pinto da Cunha	Rural	Campinas
03	Alvaro Rodrigues	Rural	Jabequara Da Areia
04	Bento Gonçalves	Rural	Jabequara Da Areia
05	Ana Tourinho Junqueira Ayres	Rural	Macaco
06	Anisio Teixeira	Rural	Engenho de Baixo
07	Antonina Olimpia Pessoa da Silva	Rural	Roseira
08	Antonio Balbino	Rural	Ilha das Fontes
09	Cantinho da Alegria	Rural	Caípe de Baixo
10	Cantinho da Alegria (anexo)	Rural	Caípe de Cima
11	Ceas	Rural	Caípe de Cima
12	Cecba	Rural	Monte Recôncavo
13	Creche Escola Menino Jesus	Rural	Jabequara da Areia
14	Creche Leonor Teixeira	Rural	Gurugé
15	Creche Escola o Girassol	Rural	Santo Estevão
16	Creche Escola Rural do Guruge	Rural	Gurugé
17	Iromar Silva Nogueira	Rural	Caípe de Baixo
18	Joao Seabra de Almeida Veloso	Rural	Muribeca
19	Joaquim Alves Cruz Rios	Rural	Pitangueira
20	Joaquim Ignacio de Aragão Bulcão	Rural	Coroado
21	Luziene Amalia Santos Rocha	Rural	Muribeca
22	Vera Maria F. De Santana	Rural	São Bento
23	Maria da Conceição Carvalho	Rural	Madruga

24	Maria Lucia Alves	Rural	Caípe de Cima
25	Navarro de Brito	Rural	Socorro
26	Fagundes Varela	Rural	Santo Estevão
27	O Soldado Desconhecido	Rural	Santo Estevão
28	Osorio Vilas Boas	Rural	Muribeca
29	Bem-Me-Quer	Rural	Paramirim
30	Rural Jabequara das Flores	Rural	Jabequara das Flores
31	São Bento das Lajes	Rural	São Bento
32	São Roque	Rural	Ilha do Pati

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2022).

A escola em que foi realizada a pesquisa é a Escola Iromar Silva Nogueira. A Escola Municipal Iromar Silva Nogueira está situada na rodovia BA 523, na Rua das Areias, S/N, Distrito do Caípe, em São Francisco do Conde – Bahia. A seguir apresento uma imagem da escola:

Figura 1 - Escola Iromar Silva Nogueira



Fonte: acervo da autora (2024).

Conforme informações obtidas no PPP da escola, sua caracterização é assim definida:

A caracterização geográfica sobre a localização da Escola Municipal Iromar Silva Nogueira, está relacionada com as diversas identidades que marcam a comunidade local. A escola atende a um elevado contingente de estudantes, que pertencem as famílias que se sustentam economicamente de diferentes ocupações profissionais, incluindo também pescadores, catadores de reciclagem e marisqueiras que adquirem sua economia de subsistência familiar a partir das águas e do manguezal.

As famílias que constituem a comunidade escolar constituem-se em grande parte consideradas de baixa renda, sendo que grande parte dessas famílias encontram-se vinculadas a programas sociais federais e municipais, tais como: Programa auxílio Brasil e Pão na Mesa. A situação econômica da maior parte das famílias dos estudantes, indica assim, quão importante é a garantia da implementação de políticas públicas de alimentação escolar sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde juntamente com a Escola Municipal Iromar Silva Nogueira às comunidades entorno.

As diferentes identidades sociais e culturais que compõem a comunidade do Caípe e consequentemente da unidade escolar, apontam para a necessária consideração de uma oferta educacional maior que esteja contextualizada e próxima à realidade vivenciada pelos estudantes na comunidade local. A vinculação dos estudantes e familiares com a região litorânea, a pesca e a mariscagem podem contribuir com apontamentos pedagógicos contextuais que tem a potencialidade de serem facilitadores para os processos de ensino-aprendizagem, por consequências à luz das suas ricas diversidades socioculturais (PPP da Escola Iromar Silva Nogueira, p. 12, 2024).

Destaca-se então que a escola Iromar Silva Nogueira caracteriza-se pelo atendimento aos estudantes oriundos de famílias locais que apresentam uma forte ligação cultural com a pesca, a mariscagem e outras atividades de subsistência relacionadas ao manguezal.

Outro aspecto a ser considerado na caracterização da escola em seu PPP é o apontamento, ou melhor, o reconhecimento por parte da escola dessa realidade sociocultural na qual está inserida e o indicativo da necessidade da contextualização do ensino para atender a realidade em que a unidade escola está inserida.

Ainda no PPP da escola Iromar Silva Nogueira, quando trata das bases e aspectos legais da educação, apresenta um breve apanhado sobre a Educação do Campo:

A educação do campo caracteriza-se como uma proposta político-educacional que resulta do tensionamento entre os movimentos sociais e o poder público na luta por uma proposta educacional que esteja atrelada às especificidades dos povos do campo, que constituem os diversos rurais do Brasil.

Estão, portanto, previstas na legislação educacional brasileira as possibilidades para que sejam realizadas as adequações necessárias ao atendimento das especificidades que marcam o contexto da oferta da educação básica nas escolas rurais. Mas para além da previsão legal é imperioso que os apontamentos legais sejam materializados no cotidiano dos estudantes, professores e comunidades rurais nas quais as escolas estão inseridas.

O destaque da legislação para a necessidade de consulta da comunidade escolar é fundamental, pois na prática o fechamento de escolas do campo ocorre em atendimento a uma lógica gerencial, desconsiderando as peculiaridades da baixa densidade demográfica das comunidades rurais e suas especificidades.

Destaca-se também que quando ocorre o fechamento das escolas do campo, os estudantes dessas escolas são transferidos para escolas nucleadas ou escolas da zona urbana dos municípios (PPP da Escola Iromar Silva Nogueira, p. 31-32, 2024).

Ao analisar o PPP da Escola Iromar Silva Nogueira no que concerne a Educação do Campo foi possível identificar que em sua escrita formal sustenta-se a identidade da unidade escolar como uma “escola do campo” e para tanto são realizadas citações sobre a legislação que fundamenta a educação do campo enquanto modalidade de ensino, mas destaca-se a necessidade de uma melhor explicitação sobre a realidade e as práticas de ensino no seu contexto escolar. Se de fato, as premissas sobre Educação do Campo citadas no PPP estão também presentes no cotidiano das práticas no chão da escola.

Na análise do PPP também ganha destaque o reconhecimento das diferentes identidades sociais e culturais que compõe a comunidade do Caípe, a qual a escola pertence, mas essas identidades sociais e culturais pontuadas mais especificamente na página 12 do PPP são apresentadas de forma genérica:

As diferentes identidades sociais e culturais que compõem a comunidade do Caípe e conseqüentemente da unidade escolar, apontam para a necessária consideração de uma oferta educacional maior que esteja contextualizada e próxima à realidade vivenciada pelos estudantes na comunidade local. A vinculação dos estudantes e familiares com a região litorânea, a pesca e a mariscagem podem contribuir com apontamentos pedagógicos contextuais que tem a potencialidade de serem facilitadores para os processos de ensino-aprendizagem, por conseqüências à luz das suas ricas diversidades socioculturais (PPP da Escola Iromar Silva Nogueira, p. 12, 2024).

No texto analisado (PPP da escola), citam-se identidades sociais e culturais sem fazer a demarcação de sua origem e etnia, quando na realidade ao visitar a escola pessoalmente e até ao observar o perfil biográfico das (os) docentes que responderam ao questionário desta pesquisa, eles declaram-se como pretos e pardos majoritariamente, ou seja, ao que parece às questões relacionadas à valorização da ancestralidade e das tradições que originam as comunidades e que tem bases indígena e africana acabam por ficar em um estado de silenciamento e apagamento.

Outro fator a ser considerado é a emergência das políticas públicas curriculares estabelecidas pela legislação, mais especificamente pela Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura da África, bem como, dos Afro-brasileiros e dos povos indígenas. Na leitura e análise do PPP da Escola Iromar Silva Nogueira não aparece ou não se faz nenhuma menção direta a uma proposta educacional que centralize e relacione esses fatores que são primordiais do ponto de vista cultural, político e pedagógico.

No PPP da Escola Iromar Silva Nogueira a identidade étnico-racial e cultural da comunidade escolar fica oculta, pois se demarca a vinculação dos estudantes e suas famílias com a pesca, com a mariscagem e com a cultura litorânea, mas sem nenhum resgate ancestral negro-africano, e relativo aos povos originários. Conforme aponta Cavalleiro (1998) é necessário ater-se ao silenciamento sobre essa temática no que se refere as famílias e especialmente a escola:

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola (Cavalleiro, 1998, p. 198).

Desse modo e com a invisibilidade, não há nenhum cruzamento com a perspectiva prática da Educação do Campo enquanto uma política educacional, que valorize as especificidades e os modos de vida dos povos do campo, sem excluir o pertencimento étnico-racial e a aplicação da Lei 10.639/2003.

A seguir apresento as respostas das (os) docentes ao formulário eletrônico sobre os desafios da docência na Escola Iromar Silva Nogueira.

6 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM SÃO FRANCISCO DO CONDE/BA: O QUE DIZEM AS/OS DOCENTES

No formulário eletrônico, aplicado para quatro docentes da Escola Iromar Silva Nogueira, foram realizados questionamentos sobre a Educação do Campo,

suas especificidades, necessidade de proposta e prática pedagógica específica para essa modalidade de ensino, oferta de formações específicas para atuação nas escolas do campo e os principais desafios enfrentados na docência em uma escola do campo. A seguir apresento as questões e as respostas das/os docentes.

A primeira questão apresentada foi a seguinte: **“A escola em que você atua está localizada na área rural do município de São Francisco do Conde e configura-se como uma escola do campo. Em sua opinião a proposta educacional das escolas do campo necessita ser diferenciada e voltada para as especificidades desse contexto? Justifique”**. As/os docentes responderam da seguinte forma:

Sim. É preciso adequar as escolas as especificidades de cada contexto, pois assim as aprendizagens passam a contemplar as necessidades dos educandos (Docente 01).

Sim! A identidade social precisa ser construída e para isso os sujeitos precisam se reconhecer integrantes desse contexto, conscientes da sua realidade. Para isso é necessário que haja uma proposta educacional que viabilize essa construção de identidade (Docente 02).

Sim, pois a realidade dos alunos são diferentes (Docente 03).

Sim, compreendo que existem diferenças marcantes entre os contextos rurais e urbanos, não vejo que essas diferenças coloquem esses contextos em oposição, mas em uma lógica de complementação rural-urbano, especialmente se considerarmos que as mudanças, transformações e avanços tecnológicos já estão sendo intensamente vivenciados também no campo. Quanto a proposta educacional, considero como necessária a realização de propostas educacionais e curriculares que tenham como perspectiva a contextualização dos conteúdos e práticas escolares com a realidade dos estudantes e suas famílias e o seus contextos de vida. A proposta e as práticas escolares precisam fazer sentido e ser significadas pelos alunos. A contextualização e a compreensão da realidade local dos alunos das áreas rurais é fundamental (Docente 04).

A segunda questão do formulário eletrônico tratou sobre o conhecimento das/os docentes sobre a proposta da Educação do Campo **“A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que ocorre em áreas rurais e é voltada para as populações que vivem nesses espaços. Conte um pouco sobre o que você conhece sobre a Educação do Campo”**. Destaco a seguir as respostas apresentadas pelos professores:

Que ela deve contemplar o contexto pelo qual os estudantes estão inseridos. Realidade social, econômica e cultural (Docente 01).

É uma modalidade de ensino que atende ou deveria atender as populações que vivem nas diversas realidades do campo, atendendo as suas necessidades específicas e respeitando seu modo de vida (Docente 02).

Não tenho um conhecimento necessário sobre educação do campo (Docente 03).

Lembro-me de ter estudado sobre a Educação do Campo em uma disciplina do Curso de Pedagogia na Universidade Pública em que fiz minha formação inicial. Tivemos uma disciplina que nos passou informações relevantes sobre a Educação para os povos que vivem no/do campo. Lembro que foi-nos dito que a Educação do Campo nasce dos trabalhadores do campo e deve atender as suas especificidades, ou seja, modos de vida e suas perspectivas. A professora Arlete, professora da disciplina na época falava que a educação urbanocêntrica não atende aos povos do campo, o que justifica a luta dos movimentos sociais camponeses por uma política educacional que lhes seja própria (Docente 04).

A terceira questão do formulário eletrônico versou sobre a oferta de formação pedagógica por parte da secretaria de educação do município para os professores da rede municipal que atuam escolas do campo: **“Durante o tempo em que atua como docente na rede municipal de São Francisco do Conde, você já participou de alguma formação pedagógica voltada especificamente para a docência na Educação do Campo? Em caso de resposta afirmativa conte como foi essa experiência”**. Segue o que os docentes responderam:

Não (Docente 01).

Não! Inclusive já foi sugerido em formações pedagógicas mais de uma vez (Docente 02).

Nunca! (Docente 03).

Estou em São Francisco do Conde desde 2017, quando entrei na rede municipal através de concurso público e até o momento nunca foi ofertado nenhum tipo de formação ou proposta que nos ajudasse a pensar a Educação do Campo. Na verdade o que vejo é uma negação da própria identidade na escola em que atuo, pois a gestão da escola não reconhece que seja uma escola do campo, embora essa condição esteja presente nos documentos e cadastros de nossa escola, estamos geograficamente na área rural do município e os alunos vivem uma vida com hábitos ligados a mariscagem, a pesca, a cavalgada e a costumes mais próximos do meio rural (Docente 04).

A quarta questão abordou a consideração das/os docentes sobre a necessidade de contextualização dos livros didáticos para a prática pedagógica nas escolas do campo do município de São Francisco do Conde/BA: **“Considerando que você desenvolve sua prática docente em uma escola do campo, os livros didáticos disponibilizados para os estudantes são apropriados e contextualizados para essa realidade? Você considera a contextualização dos livros didáticos como necessária?”** Apresento a seguir as respostas dadas pelas/os docentes:

Os livros não são apropriados. Considero a contextualização necessária, pois é uma das formas de valorização e pertencimento do lugar que vivemos (Docente 01).

Os livros didáticos atuais não trazem essa contextualização. Outrora tivemos um livro que viabilizava um pouco do contexto. Considero importante que os materiais utilizados, seja livros didáticos ou literários, contemple a realidade do sujeito. É imprescindível que em sua construção socioeducacional, o sujeito se sinta íntimo das ferramentas que utiliza (Docente 02).

Os livros são padrões pra cidade e campo (Docente 03).

Lembro-me que quando cheguei à rede municipal de São Francisco do Conde tínhamos um livro didático chamado "Campo Aberto" e que esse era um livro contextualizado para as escolas do campo, também era um livro com proposta interdisciplinar. De lá para cá nunca mais tivemos um livro voltado para a Educação das Escolas do Campo, especificamente. Considero como fundamental que os livros e materiais didáticos sejam contextualizados, mas acho que somente o material não fará grande diferença se houver uma negação da própria identidade da escola como Escola do campo, o que quero dizer é que não adianta ter material contextualizado se os professores e a gestão da escola não compreendem e aceitam que a escola em que atuam tem uma identidade específica. Acho que negar a identidade é uma forma de não se comprometer em fazer uma educação diferente e contextualizada (Docente 04).

A quinta e última questão referiu-se aos principais desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver sua prática na escola do campo **“Conte um pouco sobre os principais desafios enfrentados por você na docência em uma escola do campo”**. Destaco a seguir o que as/os docentes responderam:

A escola não tem estrutura adequada, o currículo não se adequa ao contexto climático da região e nem aborda questões pedagógicas sobre a região que a escola está inserida (Docente 01).

Penso que o principal desafio seja a resistência em se reconhecer como uma escola do campo. A gestão já se manifestou contrária a essa afirmativa, embora os professores reconheça como tal. O fato de haver uma refinaria ao lado do bairro do caipe, em mataripe, foi utilizado como justificativa de resistência, embora a comunidade tenha uma forte ligação com a pesca e mariscagem. Com isso, a escola nunca adotou nenhum dos princípios da Educação do Campo, tão necessários para a valorização individual e coletiva da comunidade (Docente 02).

Tem conteúdos que são específicos da cidade que os alunos não conseguem fazer a ligação, pois não faz parte da realidade deles (Docente 03).

Os desafios são muitos, enfrentamos problemas na estrutura física da escola, salas quentes, sem ventilação, livro didático descontextualizado, currículo urbano, negação da identidade do campo, falta de espaço adequado para recreação das crianças entre outros (Docente 04).

7 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS RESPOSTAS E DO PPP DA UNIDADE PESQUISADA

Ao chegar a etapa conclusiva da pesquisa, destaco que o trabalho objetivou analisar se a oferta educacional da Escola Iromar Silva Nogueira, situada na área rural de São Francisco do Conde se aproxima da proposta educacional da Educação do Campo, tomando como referência a leitura e análise do PPP da escola em questão e as respostas de quatro docentes ao formulário eletrônico proposto.

Destaca-se que falar de uma escola do campo na qual se materialize a proposta de Educação do Campo é falar de uma escola que esteja fortemente vinculada as identidades sociais e culturais dos sujeitos/atores sociais que compõe seu contexto, além de suas práticas, ancestralidades e modos de ser, existir e resistir. De modo que, a escola do campo e a educação do campo na área rural de São Francisco do Conde, no Recôncavo da Bahia demanda por uma identidade institucional, pedagógica e didática que seja contextualizada e fortemente implicada com as origens afrobrasileira e indígena que historicamente caracterizam esse território de identidade.

Portanto falar em educação do campo em São Francisco do Conde e mais especificamente na Região do Caípe, território de localização da Escola Iromar Silva Nogueira é tocar em um “campo” não genérico, mas com marcas próprias de ligação direta com a pesca, a mariscagem, o samba de roda e a cultura insular dessa região da Bahia, o que demanda destacar a necessidade de aproximações no PPP da Escola Iromar Silva Nogueira entre a contextualização do ensino ao contexto local, bem como a demarcação teórico e prática da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História negro-indígena.

As respostas apresentadas pelas (os) docentes ao formulário eletrônico foram unânimes quanto à necessidade de uma proposta educacional que seja distinta e específica para o contexto das escolas do campo, reconhecendo assim questões de diferença entre os modos de vida rural e urbano e o quanto as práticas escolares necessitam fazer sentido para os educandos, especialmente pela valorização do contexto local. Também pontuaram a necessidade de formações pedagógicas propostas pela secretaria municipal de educação que contemplem os docentes das escolas do campo, além de livros e materiais didáticos apropriados e contextualizados para a realidade em que a escola está inserida.

Cabe pontuar, porém, que para além de reconhecer a necessidade de uma proposta pedagógica específica para a educação do campo faz-se necessário compreender que essa proposta não virá pronta, mas que ela é construída coletivamente no contexto escolar por seus sujeitos e o PPP é fundamental nessa sistematização que valorize a identidade local e os modos próprios de vida dos estudantes e suas famílias. Vasconcellos (2019) pontua que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de luta. Outro ponto a ser considerado é o que Caldart (2024) aponta sobre a origem da Educação do Campo “não esquecer que a educação do campo veio de lutas coletivas sobre contradições: luta pela terra, pelo trabalho, pela vida em suas diferentes dimensões” (p.99).

Destaco, portanto, que uma necessária proposta específica para a Educação do Campo na Escola Iromar Silva Nogueira não pode ser apenas genérica e desvinculada das questões sociais e culturais mais profundas e diretamente relacionadas com as culturas indígena e africana que marcam e constituem a identidade da população brasileira e mais especificamente do recôncavo baiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. CIDADES. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/pesquisa/13/5902>. Acesso em 15 de jun. de 2024.

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

BRASIL, Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

BRASIL, Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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”. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 26 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BEZERRA NETO, L; BEZERRA, M. C. S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. *In*: BEZERRA NETO, L; BEZERRA, M. C. S. **Educação para o**

campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011.

BORGES, H. S. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. *In*: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campo:** epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho. Educação. Saúde.** v. 7, n. 01, p. 35 – 64, 2009.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: o que não perder do percurso e quais nossas tarefas prioritárias. *In*: LIMA, A. M. *et al.* (Org.). **A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal.** Senhor do Bonfim: Nova Terra Editora, 2024, P. 97-116.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola:** racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev. latino-am. Enfermagem.** v.6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

FACCIO, S. F. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. *In*: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do Campo:** epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos, **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 01, p. 98-109, 2012.

LIRA, D. A. N. ; MELO, A. D. D. A educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA POBREZA E DESIGUALDADE, 1., 2010, **Anais...** Natal,RN: UFRN, 2010.

PERES, M. A. C. **Analfabetismo entre idosos no semiárido nordestino.** Salvador: EDUNEB, 2013.

PINTO, J. M. R. *et al.* O desafio da Educação do Campo. *In*. BOF, A. M. *et al.*(Org.). **A educação no Brasil rural.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.SOUZA, E. C.; *et al.* **Escola Rural:** diferenças e cotidiano escolar. Salvador: EDUFBA, 2017. 103 p. (Caderno Temático, 2).

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao trabalho cotidiano da sala de aula. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.