



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA AGROALIMENTAR  
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E SISTEMAS  
AGROINDUSTRIAIS-PPGSA

ANDRÉIA BRAGA DE OLIVEIRA

**GESTÃO PARA O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
UMA ANÁLISE À LUZ DA LEGISLAÇÃO E DA REALIDADE VIVENCIADA EM  
DUAS ESCOLAS NO SERTÃO PARAIBANO NO PERÍODO DE 2014 A 2017**

POMBAL– PB  
2019

ANDRÉIA BRAGA DE OLIVEIRA

**GESTÃO PARA O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
UMA ANÁLISE À LUZ DA LEGISLAÇÃO E DA REALIDADE VIVENCIADA EM  
DUAS ESCOLAS NO SERTÃO PARAIBANO NO PERÍODO DE 2014 A 2017**

Artigo apresentado à defesa, para apreciação e aprovação, intentando avaliação com vistas à obtenção do título de Mestre em Gestão e Sistemas Agroindustriais.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Débia Suênia da Silva Sousa

O48g Oliveira, Andréia Braga de.  
Gestão para o ensino médio na modalidade educação do campo: uma análise à luz da legislação e da realidade vivenciada em duas escolas no sertão paraibano no período de 2014 a 2017 / Andréia Braga de Oliveira. – Pombal, 2019.  
43 f.

Artigo (Mestrado em Sistemas Agroindustriais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar, 2019.

“Orientação: Prof. Dr. Antonio Fernandes Filho”.

“Coorientação: Profa. Dra. Débia Suênia da Silva Sousa”.

Referências.

1. Educação do campo. 2. Gestão educacional. 3. Ensino médio. 4. Legislações educacionais. 5. Realidade escolar. I. Fernandes Filho, Antonio. II. Sousa, Débia Suênia da Silva. III. Título.

CDU 37.018.51 (043)



Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar



CAMPUS DE POMBAL

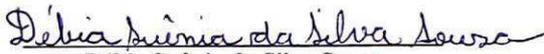
**“GESTÃO PARA O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
UMA ANÁLISE À LUZ DA LEGISLAÇÃO E DA REALIDADE VIVENCIADA EM DUAS  
ESCOLAS NO SERTÃO PARAIBANO NO PERÍODO 2014 2017”**

Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Sistemas Agroindustriais do Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Pombal-PB, em cumprimento às exigências para obtenção do Título de Mestre (M. Sc.) em Sistemas Agroindustriais.

Aprovada em 04/12/2019

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Antônio Fernandes Filho  
Orientador

  
Débia Suênia da Silva Sousa  
Orientadora

  
Patrício Borges Maracajá  
Examinador Interno

  
Marcelo Henrique de Melo Brandão  
Examinador Externo

**POMBAL-PB  
2019**

CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA AGROALIMENTAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SISTEMAS AGROINDUSTRIAIS  
RUA: JAIRO VIEIRA FEITOSA, 1770 - CEP.: 58840-000 - POMBAL - PB  
SECRETARIA DO PPCSA: 3431-4016 COORDENAÇÃO DO PPCSA: 3431-4069



Scanned with  
CamScanner

Dedico este trabalho a Deus, por tornar essa caminhada leve e cheia de coisas boas, quando, para tantos, fazer mestrado era algo fatigante em sua rotina. O meu foi uma grande aventura e das mais graciosas. Aos meus pais, Iria e Rosalvo (*in memoriam*), que iluminam sempre o caminho da minha vida; a Rachel, companheira de todas as horas, e pra vida toda, quaisquer que sejam as circunstâncias, a quem chamo de “meu estado de espírito”; a Márcio, Luciano e Emmanuel, irmãos que sempre levantam os troféus das minhas vitórias e me dão colo, quando o fardo torna-se penoso; a Matheus, Marina, Luana, Letícia e Ian, meus sobrinhos-filhos, que, com seus traços de personalidade, dão um toque todo especial à minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Por ter me acolhido, acreditado e encorajado a produção deste trabalho; por não me deixar resignar frente às agruras, muito devo ao meu amigo e orientador, Professor Dr. Antônio Fernandes Filho. A cada encontro, Professor Antônio transbordava benevolência e gentileza.

Sou grata ao Professor Dr. Patrício Borges Maracajá, que, sem sua capacidade de gestão verdadeiramente democrática à frente do Programa de Pós-Graduação em Sistemas Agroindustriais, eu não teria chegado a esse momento.

Por suas primeiras orientações, quando esse material começou a ser produzido, agradeço à Professora Dra. Débia Suênia da Silva Sousa.

Minha gratidão ao Professor Dr. Marcelo Henrique de Melo Brandão por seus “pitacos” (como ele mesmo chamou) no trabalho. Sem os tais “pitacos”, eu não teria ficado tão encantada em chegar ao produto final.

Por sua presteza singular, tornando a burocracia própria da academia em algo muito leve, expressei minha gratidão a Normando Miquéias de Araújo e Oliveira, Secretário do PPGSA.

Transmito minha gratidão à Professora Dra. Symara Abrantes A. de Oliveira Cabral, que pegou na minha mão e disse: “vamos lá, que você consegue, e eu te acompanharei em todo o processo!” E assim o fez.

Àqueles meus colegas que facilitaram o caminho desse empreendimento, de uma forma ou outra, eu ofereço meus agradecimentos.

Sou grata às diretoras das Escolas de Bandarra, Ada Quezia de Lima Soares Alves, e Monsenhor Constantino Vieira, Maria Aparecida de Almeida, que, sem quaisquer obstáculos, liberaram todos os documentos internos das unidades, para a referida pesquisa.

Devo ainda expandir minha gratidão à professora Vanderlúcia de Alencar Feitosa e Oliveira, pela generosidade em minorar todas as dúvidas que permearam o processo educacional ao longo da pesquisa, sobretudo em se tratando de legislação.

E, finalmente, devo ser grata ao coordenador do Setor de Estatística da 9ª Gerência Regional de Educação de Cajazeiras-PB, Elan Nascimento Apolinário, pela agilidade em me assistir cada vez que precisava dos dados estatísticos das duas escolas analisadas, nos horários mais inusitados.

## Educação no campo

João Paulo A. de Lima

Formado em Geografia pela UPE, é professor da rede municipal de educação de Surubim-PE.

No estudo de História  
Gosto de prestar atenção  
Falam de Grécia e Roma  
Até de Napoleão  
Só não lembram do município  
Sua origem e fundação  
Também falam das Américas  
De Colombo e de Cabral  
E esquecem do que me interessa  
Da história do meu local  
Põem a culpa toda no livro  
Que vem lá da capital  
Mas dizem que contempla os conteúdos  
Da avaliação nacional

A Geografia é do mundo  
Menos do meu mundo  
Não há riachos, nem cachoeiras  
Nem grotas, chã ou ladeira  
Só uma tal de vertente  
De uma realidade tão diferente  
Falam da floresta equatorial  
Muito do Pantanal  
E quase nada da caatinga  
Que é o meu normal  
Não falam do umbuzeiro, xiquexique ou calombi  
Vegetação tão frequente  
Nas matas do Cariri  
Mostram o Himalaia e o Monte Everest  
E pouco falam do Planalto da Borborema  
Bem aqui no nosso Agreste

Ensinam-me a ler gibi  
A escrever em um papel

Mas na biblioteca que quero ir  
Não há nenhum cordel  
Falam de ponto, vírgula e travessão  
Mas esquecem da cultura  
Como fala o povão  
E não há ortografia  
Nem tão pouco Academia  
Que mude o sotaque das pessoas  
Do Sul ou do Sertão

A Matemática é tão distante  
Que não faz sentido não  
Ver expoente e metro cúbico  
Estudar tanta função  
Mas não saber de quadro ou conta  
Pra medir a plantação

Em Ciências é parecido  
Falam muito de preservação  
Mas não mostram na prática  
Como mudar a situação  
Não explicam que as queimadas  
Provocam desertificação  
Que o desmatamento das matas  
Intensifica a erosão  
Que o pau-d'arco tão bonito  
Está à beira da extinção

Por isso fico a pensar  
Se adianta a educação  
O porquê de eu estudar  
E se tudo não é ilusão  
A escola está no campo  
Mas os conteúdos não estão não  
E se isso não mudar  
Vou embora pra cidade  
Pra tal da urbanização  
Praticar o êxodo rural  
Que pelo menos isso vi  
Na aula sobre migração

**GESTÃO PARA O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
UMA ANÁLISE À LUZ DA LEGISLAÇÃO E DA REALIDADE VIVENCIADA EM  
DUAS ESCOLAS NO SERTÃO PARAIBANO NO PERÍODO DE 2014 A 2017**

*MANAGEMENT FOR HIGHER EDUCATION IN FIELD EDUCATION: AN ANALYSIS IN  
THE LIGHT OF LEGISLATION AND REALITY EXPERIENCED IN TWO SCHOOLS IN  
THE PARAIBANO COUNTRY FROM 2014 TO 2017*

Andréia Braga de Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO**

A Educação do Campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Sendo assim, faz-se necessário sistematizar as ações educacionais para que estas possam atender aos preceitos legais e pedagógicos, dando-se ênfase para as características próprias dessa população, razão pela qual a distingue da educação urbana. Desse modo, a presente pesquisa definiu por objetivo analisar se duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas nos municípios de São João do Rio do Peixe e Uiraúna, cidades pertencentes à 9ª Região Geoadministrativa do Estado da Paraíba, às quais ofertam o ensino médio na modalidade Educação do Campo, vem contemplando, em seus documentos oficiais (Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica e Projeto de Intervenção Pedagógica), no período compreendido entre 2014 a 2017, o que preconiza a legislação educacional vigente acerca dessa modalidade, bem como definir se o modelo de gestão identificado nos documentos contribui para a promoção e concretização da educação do campo, além de identificar as implicações tecnológicas e ambientais para a efetivação do ensino médio na modalidade Educação do Campo. Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, abordando as legislações em nível nacional e estadual; neste último caso, as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais, que tratam da modalidade Educação do Campo. Quanto à análise dos dados, a mesma tem por base a análise de conteúdo descrita por Bardin. A presente investigação revelou que, mesmo considerando os avanços que promoveram melhorias no Ensino Médio do Campo, as estratégias para efetivação e qualificação do ensino ainda se mostram limitadas e insuficientes em ambas as escolas, já que as teorizações nos Projetos Político Pedagógicos, Regimentos Internos, Projetos de Intervenção Pedagógica e outros projetos desenvolvidos no período de 2014 a 2017, não atendem concisamente às legislações educacionais vigentes. Diante do exposto, torna-se imprescindível que os documentos das escolas acima citados sejam revistos e reformulados, mais especificamente em relação à prática didático-pedagógica e metodológica, deixando claras as ações e estratégias que serão implementadas para atender um modelo de gestão e de ensino, partindo das particularidades cultural, social, ambiental, política e econômica dessa população.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Gestão Educacional. Ensino Médio. Legislações Educacionais. Realidade Escolar.

---

<sup>1</sup> Graduada em Serviço Social. Bacharel em Direito. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda em Sistemas Agroindustriais. E-mail: andreiabragapb@gmail.com

## ABSTRACT

Rural Education is a type of education that occurs in rural spaces. Thus, it is necessary to systematize educational actions so that they can meet the legal and pedagogical precepts, emphasizing the characteristics of this population, which is why it distinguishes it from urban education. Thus, this research aimed to analyze whether two schools of the state school system, located in the municipalities of São João do Rio do Peixe and Uiraúna, cities belonging to the 9th Geoadministrative Region of Paraíba State, which offer high school in the state. Rural Education, has been contemplating, in its official documents (Internal Rules, Pedagogical Political Project, Pedagogical Proposal and Pedagogical Intervention Project), in the period from 2014 to 2017, which recommends the current educational legislation about this modality, as well as defining if the management model identified in the documents contributes to the promotion and implementation of rural education, in addition to identifying the technological and environmental implications for the realization of secondary education in the Rural Education modality. To achieve these objectives, a bibliographic and documentary research was conducted, addressing the national and state legislations; In the latter case, the Operational Guidelines for the Operation of State Schools, which deal with the Rural Education modality. Data analysis is based on the content analysis described by Bardin. The present investigation revealed that, even considering the advances that promoted improvements in the High School of the Field, the strategies for the accomplishment and qualification of the teaching are still limited and insufficient in both schools, since the theorizations in the Pedagogical Political Projects, Internal Regulations, Pedagogical Intervention Projects and other projects developed from 2014 to 2017, do not concisely meet the current educational laws. Given the above, it is essential that the documents of the schools mentioned above are reviewed and reformulated, more specifically in relation to the didactic-pedagogical and methodological practice, making clear the actions and strategies that will be implemented to meet a management and teaching model, starting from the cultural, social, environmental, political and economic particularities of this population.

**Keywords:** Field Education. Educational management. High school. Educational Legislation. School Reality.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS QUE TRATAM DA OFERTA DO ENSINO BÁSICO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>14</b>
2.1.1 Breve resumo das Diretrizes Operacionais para Funcionamento da Educação do Campo na Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba no período de 2014 a 2017.....	21
<b>2.2 GESTÃO, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE: OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>25</b>
<b>3 MATERIAIS E MÉTODO.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....</b>	<b>29</b>
3.1.1 EEEFM de Bandarra.....	29
3.1.2 EEEF Monsenhor Constantino Vieira.....	30
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1 O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS ESCOLAS ANALISADAS.....</b>	<b>32</b>
4.1.1 Regimento Interno, PIP e PPP da EEEFM de Bandarra e da EEEF Monsenhor Constantino Vieira.....	32
<b>4.2 O MODELO DE GESTÃO PRECONIZADO NOS REGIMENTOS INTERNOS E PPPs DAS ESCOLAS DE BANDARRA E MONSENHOR CONSTANTINO VIEIRA.....</b>	<b>37</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro apresenta uma divisão em níveis, etapas, fases, cursos e modalidades. No caso do presente estudo, o relevo volta-se para a modalidade Educação do Campo<sup>2</sup>, a qual, nas últimas décadas, avança nos espaços de pesquisa sobre escola pública, no esforço de construção de uma metodologia que atenda, de fato e de direito, os aspectos pertinentes à esfera rural, dando ênfase às características próprias de cada realidade, conforme preceituam as legislações educacionais vigentes. Para tanto, faz-se necessário um esforço de integração entre escola e comunidade, com o objetivo de conhecer a realidade na qual a escola está inserida.

Importante considerar que, é de conhecimento geral que a vida no campo é mais difícil, seja pelos limites impostos pelas distâncias físicas ou mesmo as fronteiras e barreiras das imposições sociais e/ou familiares. No tocante à educação não é diferente, dados do IBGE apresentados por Silva (2015), demonstram alto índice de analfabetismo e baixa escolarização no campo, ao considerar que o percentual de indivíduos de 15 anos ou mais de idade, que não sabem ler e escrever, é, no Brasil, de 7,3% em suas regiões urbanas, chegando a 23,2% no campo. Importante considerar que a população do campo abrange, de acordo com o Decreto 7.352 (BRASIL, 2010): “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, [...] e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”, sendo a escola do campo a que, localizada na zona rural ou urbana, atende a tal população.

Diante desse cenário, a legislação brasileira iniciou mudanças, criando, em 1998, a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, responsável por promover e realizar Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004), instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) (2003). Vale ressaltar que a Educação do Campo foi instituída, como modalidade, apenas em 2010, quando da publicação da

---

<sup>2</sup>As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Importante considerar que o Plano Nacional de Educação (PNE) contempla a Educação do Campo a partir de uma abordagem diferenciada, de modo a abranger as peculiaridades regionais e a sazonalidade, devendo tal oferta figurar em locais próximos da população a ser atendida.

Partindo desse pressuposto, surge o seguinte questionamento: os documentos oficiais das escolas do campo de Bandarra e Monsenhor Constantino Vieira, ambas localizadas no Sertão Paraibano, como Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e Regimento Interno, contemplam ou não os preceitos das legislações educacionais vigentes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo, as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais, dentre outros?

Visando responder ao questionamento acima, o artigo apresenta como objetivo analisar se em duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas nos municípios de São João do Rio do Peixe e Uiraúna, mais especificamente nos distritos de Bandarra e Quixaba, às quais ofertam o Ensino Médio na categoria Educação do Campo, vem contemplando, em seus documentos oficiais (Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica, Projeto de Intervenção Pedagógica, dentre outros), no período compreendido entre os anos de 2014 a 2017, o que preconiza a legislação educacional em vigor acerca dessa modalidade.

Já os objetivos específicos, consistem em investigar se os documentos oficiais já citados anteriormente, no período compreendido entre os anos de 2014 a 2017, das duas escolas do campo referidas, estão ou não em consonância com o que preconizam as legislações educacionais vigentes; estabelecer as implicações do modelo de gestão em relação à proposta didático-pedagógica contempladas na Proposta Pedagógica das escolas em estudo, quanto à oferta do ensino médio na modalidade Educação do Campo; e identificar as implicações tecnológicas e ambientais para a efetivação do ensino médio na modalidade Educação do Campo.

Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, abordando as legislações em nível nacional e estadual, neste último caso, as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais, que tratam da modalidade Educação do Campo, além da análise dos documentos oficiais das duas escolas alvo do

estudo, tais como PPP, PIP, Regimento Interno, dentre outros. Quanto à análise dos dados, a mesma teve como enfoque a análise de conteúdo descrita por Laurence Bardin.

A sistematização do estudo partiu da premissa de que a Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino obrigatória, deve contemplar o ensino nas suas mais amplas significações, ou seja, promover a formação de cidadãos crítico-reflexivos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade justa, digna, respeitando a vida no planeta como um todo. Assim sendo, a educação deve priorizar as peculiaridades, as particularidades e as experiências vivenciadas pelos povos em suas comunidades. Significa dizer - respeitar o modo de viver, os costumes e os hábitos socioculturais e econômicos.

Portanto, a educação do campo precisa contemplar as vivências do homem e o seu meio, a relação homem-natureza enquanto meio de sobrevivência, enquanto meio gerador de renda e de subsistência. Sendo assim, é de suma importância que os documentos oficiais das escolas do campo, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno e os Projetos de Intervenção Pedagógica sejam norteadores desse processo educacional, como importantes fontes de direcionamento das práticas didático-pedagógicas e metodológicas para efetivação do ensino, no caso aqui em estudo, o ensino médio, na modalidade do campo.

Entende-se com isso que, não é possível ou aceitável que esses documentos oficiais não atendam às particularidades vivenciadas pelo homem do campo, uma vez que, a formação desses alunos fomentará uma maior consciência acerca da importância de se preservar as raízes, orientando, estimulando os estudantes a fazerem escolhas por profissões que estejam bem relacionadas às questões rurais, ou seja, à vida do homem no campo.

## **2 O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e, ainda, adequação à natureza do trabalho na zona rural (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a Pedagogia da Terra ou Ecopedagogia e a Pedagogia da Alternância.

Na Ecopedagogia, segundo Gadotti (2008), vislumbra-se um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade<sup>3</sup>, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações. Neste novo paradigma ao qual a Ecopedagogia se insere, a educação tem como objeto principal o respeito à natureza, à sustentabilidade, que, por sua vez, parte das ações cotidianas dos indivíduos às quais visam encontrar soluções para os impactos ambientais gerados pelo próprio homem.

Quanto à Pedagogia da Alternância, trata-se de uma proposta de ações que devem ser implementadas, envolvendo todos os atores que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, deve envolver a escola, a família e a comunidade com o objetivo do desenvolvimento amplo do aluno, que figura como alternante. Nessa pedagogia, as bases do aprendizado tomam a experiência coletiva como preponderante para a construção do conhecimento crítico e dialético. Isto é, tem como ênfase a socialização do saber, o valor da cultura popular, além da prática dialógica na construção e aprofundamento do senso científico em prol da transformação do ambiente de maneira sustentável e satisfatória. Portanto, na Pedagogia da Alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem (o escolar e o laboral), pressupõe parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (SILVA, 2014).

Por essa ótica, cabe asseverar que a Pedagogia da Alternância perpassa as sucessões sequenciais. Vislumbra despertar, nos jovens agricultores em processo de formação, situações nas quais as vivências, as experiências apreendidas cotidianamente e abstraídas do meio nos quais estão inseridos, possam interagir com o universo escolar, articulando, com isso, contextos universais tidos como antagônicos ou pouco interpretativos, tais como, o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes:

---

<sup>3</sup>O termo sustentabilidade tem sido associado à necessidade de se preservar os recursos ambientais, e de promover um tipo de desenvolvimento (humano e econômico) capaz de atender às necessidades das gerações atuais sem comprometer a sobrevivência das gerações futuras. Assim, teremos uma educação voltada para a conscientização de que existe uma inter-relação entre o homem e a natureza, e, com a degradação do planeta, também será a extinção de todos os seres que o habitam. Através da educação para a sustentabilidade haverá reflexões e ações que proporcionem “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta” (GADOTTI, 2011, p. 83).

de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola (SILVA, 2014).

Então, no contexto da Ecopedagogia e da Pedagogia da Alternância, pode-se observar que a modalidade de ensino Educação do Campo tem um significado próprio, cujas características precisam seguir as determinações preconizadas pelas legislações educacionais em aplicação, sejam em nível nacional, como a Constituição Federal em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, Resoluções, Portarias, Decretos etc.; sejam em nível estadual, como é o caso das Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais, no caso em estudo, do Estado da Paraíba. Portanto, para melhor situar a análise, serão abordadas a seguir as legislações educacionais que tratam da oferta do ensino básico na modalidade Educação do Campo.

## **2.1 LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS QUE TRATAM DA OFERTA DO ENSINO BÁSICO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O texto da Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Artigo 205, reza que a educação é direito de todos; todavia, o que se vê, na realidade, não condiz com este preceito, já que muitos alunos, principalmente os que moram no campo ou em áreas de difícil acesso, têm esse direito cerceado, ou sequer têm alcance a uma educação de qualidade.

Conforme preconizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2014-2024, até o ano de 2016, todos os brasileiros com idade entre 4 a 17 anos, deverão ter acesso à educação de forma universalizada, ou seja, igualitária. A Meta 9 deste Plano endossa que o país precisa fazer com que a taxa de alfabetização das demandas com idade de 15 anos ou mais, seja elevada para uma média de 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até o ano de 2015. Acrescenta ainda que, o analfabetismo absoluto<sup>4</sup> deve ser erradicado, bem como deverá haver uma redução em torno dos 50% no que diz respeito à taxa do analfabetismo funcional<sup>5</sup>, até a vigência do referido plano.

Embora o Artigo 206 da CF/88 defenda que o ensino será ministrado com o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Inciso I) e garantia de

---

<sup>4</sup>Analfabetismo absoluto designa a condição daqueles que não sabem ler e escrever (COLELLO, 2016, p. 56),

<sup>5</sup>O analfabetismo funcional é utilizado para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita. Esses são os casos de pessoas que, embora escolarizadas ou que, eventualmente, até dominam o princípio alfabético e as regras do sistema em questão, continuam sendo incapazes de se utilizar da escrita de modo eficiente e significativo na sociedade em que vivem (COLELLO, 2016, p. 56).

padrão de qualidade (Inciso VII), as condições para o acesso e a permanência ainda são desiguais. Desiguais também são as condições para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Mesmo diante dessas determinações constitucionais, ainda é possível perceber que muitos alunos, de determinadas localidades, têm gastado mais tempo tendo que se deslocar de casa para a escola e da escola para casa, do que mesmo em estudos no âmbito da sala de aula.

Outro problema que comprova tamanha disparidade entre as escolas, principalmente quando se compara as do campo com as urbanas, dá-se pelo fato de algumas ainda carecerem de energia elétrica, água potável, bibliotecas adequadas, laboratórios de informática e de ciências, acesso à internet, dependências e acessibilidade, espaços para a prática esportiva e deficitário sistema de transporte escolar.

Ao expressar que a educação é direito de todos, o texto da Constituição Federal possibilita entender que os povos do campo sejam contemplados. É nesse sentido que o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 alude que

foi a partir da promulgação da Carta Magna de 1988, assim como pela instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, por força de mobilização social, que o campo passa a ser visto em suas particularidades, integrando a sociedade (BRASIL, 2001, p. 17).

E, diante de tal mudança, importante considerar os desdobramentos correspondentes, e conforme analisa Hage (2011, p.2), “a legislação da educação brasileira em vigência possibilita implantar políticas públicas que contemplem as particularidades e peculiaridades do campo, sem torná-la menos importante em relação à escola urbana”.

Conforme preconiza a LDBEN, em seu Artigo 28, a população do campo possui organização escolar própria, possibilitando que seja criado um calendário em conformidade com estas particularidades, atendendo suas necessidades no que concerne, dentre alguns fatores, ao ciclo agrícola e condições climáticas; adequação ao trabalho e; cujos conteúdos e suas metodologias levem em consideração os interesses e necessidades dos alunos.

Na análise de Hage (2011, p. 2), é de suma relevância que os hábitos, os costumes, as peculiaridades e o cotidiano do meio rural sejam levados em consideração pela escola, pois o fracasso escolar de crianças, jovens e adultos do campo, em muitos casos, é decorrente da necessidade destes optarem em trabalhar nos serviços diários, deixando a escola para o segundo plano.

Outro fator importante é o respaldo que o Artigo 26 desta lei dá no sentido de que as escolas tenham em seu currículo, além da base nacional comum, uma parte diversificada a ser

completada pelas características regionais e locais. Entretanto, é por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que as especificidades da Educação do Campo passaram a figurar em legislação própria (BRASIL, 2002).

Em que pese a Constituição Federal abordar o direito a todos, considerando os princípios da igualdade e qualidade, o caput do Artigo 28 da LDBEN prevê que os sistemas de ensino possam se adequar, moldarem-se para atender a oferta da educação do campo, o que denota a educação urbana como modelo a ser seguido. Assim, pode-se depreender que, embora a conquista desta Resolução represente avanços, a educação em territórios rurais ainda é vista como adaptação da educação urbana.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. Ou seja, as formas de organização, os modelos e projetos educacionais idealizados na cidade norteiam uma parcela significativa dos textos das legislações vigentes, por isso, o termo *adaptar* aparece com bastante frequência, a fim de possibilitar o acesso e os ajustes necessários às condições de vida do campo (BRASIL, 2001, p. 11).

É válido ressaltar que a compreensão de que a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 é o marco legal que reconhece o modo de vida da população do campo e a diversidade de formas como este espaço é utilizado, é inevitável e importante, haja vista estes aspectos se constituírem na identidade da população das áreas rurais e promotores de cidadania (FERNANDES, 2012).

Como bem lembra Machado (2010, p. 146),

Esta resolução é fruto de mobilização e se configura como um forte instrumento de fortalecimento da educação do campo. A mesma constitui-se em princípios e procedimentos para adequar os projetos das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais das três etapas da Educação Básica, considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de professores em Nível Médio.

Portanto, contempla pessoas que, historicamente, tiveram seus direitos a uma educação que considera seus saberes e vivências negados, assumindo princípios defendidos pelos movimentos sociais do campo. Defende a vinculação dessas escolas à realidade como forma de respeito à sua identidade, e a aliança dos conhecimentos locais aos conhecimentos científicos da atualidade.

No Artigo 4º, essas Diretrizes propõem que as escolas do campo sejam um espaço de investigação, onde se articulem experiências e estudos para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social na perspectiva da sustentabilidade econômica e ambiental. Neste

artigo, está presente a ideia de trabalho como princípio educativo, em que o mundo do trabalho constitui-se o centro do trabalho pedagógico (BRASIL, 2002).

Quanto às propostas pedagógicas, em seu Artigo 5º, considerando o exposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a referida Resolução prevê que o ambiente do campo e suas adversidades e diversidades, no que concerne aos fatores socioculturais, políticos e econômicos, bem como, aspectos humanos, como gênero, geração e etnia, sejam levados em consideração nos processos educacionais. O Parágrafo Único deste artigo apregoa que as propostas didático-pedagógicas e metodológicas, na modalidade de ensino Educação do Campo, sejam instauradas pelas próprias instituições, cujo desenvolvimento e avaliação ficam à mercê das orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Dessa forma, favorece a autonomia das escolas, reafirmando a possibilidade do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas defendidos no Artigo 3º da LDBEN e 206 da Constituição Federal e que, ao longo da história da educação das comunidades camponesas, havia sido cerceada às escolas.

Concernente às responsabilidades desse atendimento educacional, o Artigo 6º da LDBEN estabelece que União, Estados, Distrito Federal e Municípios trabalhem em regime de colaboração, para proporcionar Educação Infantil e Ensino Fundamental às comunidades rurais, cabendo aos Estados a promoção dos meios e instrumentos que se fazem necessários para a oferta do Ensino Médio e a Educação Profissional.

Já o Artigo 7º da referida lei, estabelece a obrigação dos sistemas de ensino para regulamentação desta Educação do Campo, levando em consideração a flexibilidade na elaboração do calendário escolar, resguardando os princípios de políticas igualitárias nos mais variados espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem viáveis nesse processo.

O Artigo 10 preconiza que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno das escolas deverão garantir a gestão democrática, e o Artigo 14 recomenda que estes projetos devam ser instituídos visando à interação entre escola, comunidade, movimentos sociais, órgãos normativos e demais setores da sociedade, de modo que, com base no Artigo 11, possam consolidar a autonomia das escolas e fortalecer os conselhos, tendo em vista favorecer para que ocorra a autogestão, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas e a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo (Artigo 11, II) (BRASIL, 1996).

Essa proposta de gestão democrática ganha sustentação no que expressa o Artigo 9º dessa Resolução, quando possibilita que os movimentos sociais subsidiem os componentes

estruturais das políticas de educação, e no que o Artigo 8º estabelece em função das parcerias estabelecidas para desenvolver experiências de escolarização:

- I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Retomando o Artigo 3º da LDBEN, este preconiza que é dever do poder público que o acesso universal à Educação Básica e Profissional de Nível Técnico para a população do campo seja garantido, objetivando, com isso, que o exercício pleno da cidadania seja efetivo enquanto princípio de justiça social, de solidariedade e de diálogos entre todos, não importando em qual localidade habitem. Para isso, é preciso pensar em formação inicial e continuada, pois educação do campo, e com qualidade, implica em formação docente. Nesse sentido, o Artigo 12 afirma que os sistemas de ensino deverão promover formação inicial e continuada aos professores, prevendo (Artigo 13), nesta formação,

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece diretrizes complementares à Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Assim como a anterior, configura-se como uma tentativa de romper com a velha concepção de rural e estabelecer uma nova concepção: de campo e de educação (BRASIL, 2008).

De uma forma mais ampla e geral, é possível perceber que os caputs dos artigos da Resolução CNE/CEB nº 2/2008 representam os meios legais para que os objetivos da universalização, permanência e sucesso escolar presentes na CF/88, na LDBEN e na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, sejam cumpridos em sua íntegra.

Embora positiva, a repetição desses princípios evidencia que esses objetivos não foram cumpridos, porém, afirma-se que o poder público deva assumir a responsabilidade quanto a essa universalização. Os Artigos 3º, 4º, 5º, 6º e 10 e seus respectivos parágrafos apontam para que a escolarização esteja o mais próximo possível dos sujeitos do campo, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, considerando, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008).

Numa visão geral, esses artigos apresentam-se como uma resposta ao processo de nucleação das escolas (*organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas*), intensificado no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, também recorrentes nos governos estaduais e municipais. Desta feita, o que se observa no Artigo 5º da LDBEN é que o mesmo vislumbra evitar-se ao máximo o deslocamento dos alunos do campo para as cidades. Para isso, em todos esses artigos, estão presentes necessidades de participação das comunidades nas definições dos melhores locais para a escolarização, em respeito aos seus valores e cultura.

Em conformidade com o estabelecido no Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 amplia a discussão quanto ao apoio pedagógico na Educação do Campo, expressando sua obrigatoriedade e a inclusão das condições de infraestrutura adequadas, laboratórios e bibliotecas, de materiais e livros didáticos e áreas de esporte e lazer, considerando as especificidades locais e a diversidade dos camponeses; defende o respeito às diferenças de atividades econômicas, estilo de vida, cultura e tradições, bem como a necessidade de considerar a formação docente apropriada à Educação do Campo.

Por essa ótica, observa-se que a Educação do Campo ganhou uma importante valorização no texto da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, visível no Artigo 11, que extrapola os limites da escola, considerando a integração do desenvolvimento rural à dimensão da educação e, nesse sentido, sugere que União, Estados, Distrito Federal e Municípios articulem ações de diversos setores. Vale salientar que o disposto no artigo acima citado é fruto dos movimentos sociais, que trouxeram para discussão a importância de se valorizar a Educação do Campo, demonstrando sua necessidade para essas comunidades, impulsionando o Estado a incorporar as proposições desses movimentos na legislação educacional pertinente.

No dia 4 de novembro de 2010, é emitido o Decreto nº 7.352, da Presidência da República. Nele institui-se a política de Educação do Campo destinada à ampliação e qualificação da educação básica e superior, considerando o regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios. Até então, não havia sinalização de políticas públicas de formação em Ensino Superior para a população do campo (BRASIL, 2010).

Nesse período, havia programas de formação, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cujo objetivo era fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária e que, além de priorizar a formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), investiu na formação de professores do campo. Contudo, é a partir deste Decreto que o PRONERA torna-se política pública. Esse Decreto define o que é população do campo<sup>6</sup>, escola do campo<sup>7</sup>, turmas anexas do campo<sup>8</sup>, sinalizando que essas deverão elaborar seu projeto político pedagógico. Além disso, expressa, de forma clara, quais são os princípios da Educação do Campo a serem perseguidos para seu efetivo desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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

Os preceitos aludidos neste artigo não são algo novo na legislação correspondente à Educação do Campo, porém é a primeira vez que aparece de forma clara como princípio e como política pública. Também não é inédita a preocupação com as desigualdades na condição de acesso e permanência e a qualidade da educação.

Contudo, o Artigo 3º, do referido Decreto, estabelece que a União terá a incumbência de criar e implementar mecanismos para a superação desses problemas, tais como a redução

---

<sup>6</sup>Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (DECRETO nº 7.352/2010 – Art. 1, §1, Inciso I)

<sup>7</sup>Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (DECRETO nº 7.352/2010 – Art. 1, §1, Inciso II)

<sup>8</sup>Turmas anexas: turmas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. (DECRETO nº 7.352/2010 – Art. 1, §2º)

do analfabetismo por meio de oferta de EJA próximo de onde residem os trabalhadores, e considerando horário e calendário escolar; a qualificação social e profissional integrada ao Ensino Fundamental e; a garantia de estrutura física e pedagógica para o funcionamento das escolas. Em regime de colaboração, União, Estados, Distrito Federal e Municípios incrementarão mecanismos para manutenção e desenvolvimento, conforme o estabelecido no Decreto. Em resumo, embora na hierarquia da legislação não possa superar o exposto na LDBEN, o Estado assume para si a obrigação com a escolarização (BRASIL, 2010).

O Decreto também traz em seu texto a ênfase para os conhecimentos prévios e inerentes às comunidades, devendo-os serem articulados com os conhecimentos científicos produzidos historicamente, dando a entender que é preciso construir materiais didáticos e pedagógicos a partir das vivências dos povos que residem no campo, conforme preceitua o Artigo 6º deste Decreto:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Assim sendo, é fundamental ter clareza de que o fato de considerar as especificidades na produção desses recursos, não é um retorno ao ruralismo pedagógico, pois este não tinha preocupação com as questões culturais, e configurava-se como proposta determinada pelo Estado, sem que a população participasse das decisões tomadas.

Após toda essa abordagem em torno das legislações que falam acerca da Educação do Campo em nível nacional, a seguir será discorrido sobre as Diretrizes Operacionais para Funcionamento da Educação do Campo na Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba, no período de 2014 a 2017.

### 2.1.1 Breve resumo das Diretrizes operacionais para funcionamento da Educação do Campo na Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba no período de 2014 a 2017

Conforme as Diretrizes Operacionais para Funcionamento da Educação do Campo do Estado da Paraíba, a Educação Básica objetiva o fortalecimento da identidade, dos valores, das memórias e dos saberes do homem do campo em suas particularidades e peculiaridades, ou seja, conforme sua cultura e seus hábitos.

A escola do campo deverá se organizar nos tempos e espaços que melhor atendam a essa realidade, oferecendo as condições necessárias para o enfrentamento e melhoria das situações de vida, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>9</sup>.

Essas Diretrizes reconhecem como fundamental (DIRETRIZES, 2014):

- O modo próprio de vida social da população do campo; a identidade da escola do campo definida pela sua vinculação com a realidade, com os saberes dos estudantes, com a memória coletiva da comunidade e com as reivindicações dos movimentos sociais em defesa da qualidade de vida dos povos do campo (Art. 2º);
- A garantia da universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Art. 3º);
- A Educação do Campo como um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho e com o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Art. 4º);
- A diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, contemplada nas propostas pedagógicas (Art. 5º);
- A flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade e a estruturação do ano letivo, independentemente do ano civil;
- O direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável e a execução do controle social da qualidade da educação escolar pela efetiva participação da comunidade do campo (Art. 8º).

É ainda apresentado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Nas Diretrizes Operacionais 2015, o texto traduz que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2008, Art.1º).

---

<sup>9</sup> Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002.

Observa-se que, nessas Diretrizes, a Resolução, que se tomou por base, foi a Resolução CNE/CEB nº 2/2008. A mesma preconiza que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamentos das crianças. (Art.3º).

Em nenhuma hipótese serão agrupadas, em uma mesma turma, crianças de Educação Infantil com crianças de Ensino Fundamental (Art.3º, § 2º). Já para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura (Art. 5º).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reconhecem como fundamental:

- A garantia da universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Art. 3º);
- A Educação do Campo como um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Art. 4º);
- A inserção, nas propostas pedagógicas das escolas, da diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Art. 5º);
- A flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade e a estruturação do ano letivo, independentemente do ano civil.

As Diretrizes Operacionais de 2016 não tiveram alterações significativas em relação às Diretrizes Operacionais de 2015. Já as Diretrizes Operacionais de 2017, tomam por base a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, apresentando como estudantes da Educação do Campo:

- Aqueles que estudam nas escolas da rede localizadas na zona rural; e
- Os que estudam nas escolas da rede localizadas em área urbana que atendem, predominantemente, a estudantes oriundos da zona rural.

Quanto ao papel da escola, a referida Resolução preconiza que é dever desta:

- garantir a oferta da Educação Infantil e Fundamental às populações do campo, no local onde residem ou em escolas o mais próximo possível da residência do aluno;

- evitar o fechamento de escola no campo, conforme Lei nº 12.960/2014<sup>10</sup> e Portaria Ministerial nº 391/2016;
- propiciar condições para que os professores participem de formações específicas sobre Educação do Campo;
- promover o relacionamento das escolas com instituições e movimentos sociais populares, como um espaço de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho no campo, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.
- organizar as turmas de forma a evitar que crianças da Educação Infantil sejam agrupadas com as do Ensino Fundamental;
- elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola, considerando as orientações da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, nº 02/2008 e Item nº 04 dessas Diretrizes;
- considerar, na elaboração do PPP, os princípios da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro e outras realidades territoriais; a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade e a estruturação do ano letivo, independente do ano civil; a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

As Diretrizes Operacionais são elaboradas anualmente e têm como objetivo precípua nortear o funcionamento das escolas da rede estadual, suas ações e programas, procurando minimizar o dilema histórico vivido pela educação, que é a dicotomia entre discurso e prática, ou seja, esse instrumento visa direcionar e estruturar as ações, permitindo uma unidade na execução e incorporando o projeto da Secretaria da Educação e a política educacional praticada no Estado.

Tem-se, portanto, uma legislação que reconhece a necessidade e possibilita a implementação de ações que ofereçam à população camponesa, de fato, uma formação com base nos princípios da Educação do Campo, ratificando três ideias que foram fundantes desde os primeiros debates acerca dessa modalidade de ensino: o protagonismo da Educação do Campo tem que ser dos sujeitos do campo; a educação tem que ser vinculada à cultura do campo; e a Educação do Campo tem que estar articulada a outros processos de educação e de sociedade, só assim o olhar para a Educação do Campo é o olhar a partir de uma perspectiva emancipatória.

---

<sup>10</sup> A Lei nº 12.960/2014 altera a Lei nº 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

## **2.2 GESTÃO, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE: OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Muitos são os processos de transformações técnico-científicas e informacionais que vêm ocorrendo em todos os setores da sociedade. A globalização tem exigido cada vez mais a modernização das técnicas na forma do trabalho, na execução de serviços e de produtos. Empresas e instituições não sobrevivem se não aderirem às novas evoluções tecnológicas.

Não obstante, as instituições de ensino também precisam moldar suas estruturas físicas, organizacionais e pedagógicas, visando a atender, com qualidade, as demandas em qualquer que seja o espaço, urbano ou rural. Nessa perspectiva educacional, as legislações válidas têm procurado dinamizar a prática de ensino, de modo a se enquadrar nesse novo cenário do uso de inovadores recursos para as salas de aulas.

Todavia, ainda é perceptível uma grande adversidade no sistema educacional, quando comparada a educação urbana com a educação que é ofertada no campo. Muitos fatores contribuem para as disparidades existentes, dentre os quais as questões ambientais, ou seja, o ambiente, apesar de propício para o processo de ensino e aprendizagem, acaba enfrentando os fatores climáticos, como, por exemplo, as fortes chuvas que acontecem em determinadas regiões, obrigando a cessar as aulas nesses períodos, ou os períodos de estiagem, culminando com o forte calor, o que torna também uma situação de desconforto para alunos e professores, em razão das altas temperaturas.

Também vem a questão do trabalho no campo, pois, sistematicamente, é preciso aproveitar os períodos de ciclo produtivo e, com isso, muitos estudantes deixam as escolas para ajudar no plantio e na colheita. Outro fator que igualmente tem fortes implicações com a modernização das escolas do campo, diz respeito ao fato de que, em muitas localidades rurais, não é possível o acesso à rede de informática, o acesso da comunicação ainda é, amiúde, inexistente ou prejudicado.

Enfim, muitos são os desafios que precisam ser enfrentados, para que a modalidade da Educação do Campo, principalmente no que diz respeito à oferta do Ensino Médio, possa atender o que as legislações educacionais preconizam. Todavia, mesmo diante desses impasses, a modalidade citada é uma realidade na vida dos camponeses, por isso, projetar um modelo de gestão voltado para a efetivação do Ensino Médio, é fundamental para obtenção do sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Como visto no decorrer deste trabalho, as legislações recomendadas propõem modelos de ensino que partem das vivências da própria comunidade rural, ou seja, o ensino e

aprendizagem devem estar interligados à vida do campo, às suas culturas, aos costumes, às práticas agrícolas, à pecuária, entendendo que essa modalidade não deve seguir as mesmas características que são adotadas na zona urbana, principalmente, pela premissa de que respeitar os aspectos da região é de suma importância para a aprendizagem dos alunos.

Sob essa ótica, a Educação do Campo traz no bojo de sua essência a necessidade de estar voltada para as particularidades e peculiaridades dessa demanda populacional, ou seja, deve atender aos seus anseios, mas não deixando de lado os currículos disciplinares, mas sim, adequando-os a cada realidade. Por isso, é fundamental que os projetos para as escolas do campo possuam características do local em que estão inseridas.

Desta feita, não é suficiente somente construir escolas no campo, necessário se faz que essas escolas se voltem para os interesses e vivências desses povos, adequando os currículos à realidade dos alunos. Nessas escolas é fundamental que o professor tenha habilidades que perpassem o fazer pedagógico moldado no sistema educacional comum, ou seja, deve, também, apresentar aptidões voltadas para as técnicas de trabalho do homem do campo, pois, assim, irá contribuir com a construção de conhecimentos inerentes ao lidar com a terra, com o uso de técnicas e manejos agrícolas, de pesca, de colheita, de irrigação, da pecuária, entre outras.

Contudo, quando se colocam fatores ambientais, tecnológicos e de gestão como processos imprescindíveis para o bom funcionamento da escola do campo, está se levando em consideração que esses processos precisam quebrar paradigmas, romper tabus, mitos, dilemas, pois ainda persiste a ideia de que o aluno desse território é menos provido de conhecimento, não possui as mesmas capacidades que o aluno da zona urbana em aprender, por isso a educação não pode ter características iguais e, esta forma de pensar, de ver o aluno do campo, acaba promovendo a exclusão social dessas demandas do campo. Segundo Jesus (2014, p. 35)

O que pesa negativo à Educação do Campo vai muito além da inexistência de um projeto educacional que tem características voltadas para a realidade vivenciada pelos povos do campo. É preciso também que os projetos possam integrar aprendizagens a vida no campo, a construção de perspectivas de crescimento e desenvolvimento a partir da própria terra.

Os contratempos de ordem econômica, de acesso às inovações tecnológicas, as peculiaridades existentes no campo são indicadores desse processo de exclusão e de desigualdades, que fazem desse espaço territorial um lugar atrasado e incapaz de se desenvolver, aos olhos de muitos que vivem nos centros urbanos. Assim sendo, é diante dessa desigualdade que a escola do campo, o modelo de gestão dessas escolas, o uso de tecnologias

e a apropriação do meio precisam ser contemplados pelas políticas públicas, que estabelecem a oferta da modalidade Educação do Campo.

Promover uma educação do campo com qualidade para os estudantes, com aprendizagens significativas, promissoras, oportunizando aos mesmos a capacidade de avanço no processo educacional, de melhoria de vida é um grande desafio, mas não impossível de superar. Segundo Caldart (2011, p. 49),

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formas de melhorias na qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. (...) Precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fornecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual.

Nesse sentido, é possível criar no campo, e para o campo, um modelo educacional que seja capaz de ofertar os mesmos níveis de competências e habilidades que as escolas urbanas; no entanto, o diferencial consiste em primar pela valorização da vida campesina, da cultura, dos costumes e tradições; é associar os conteúdos aplicados com o meio social do homem do campo. Dispor de estruturas físicas, de sistemas organizacionais e educacionais modernos, de uso de tecnologias são condições preponderantes para que a Educação do Campo tenha uma dimensão moderna e não fique aquém do que se é ofertado nas escolas urbanas. Como afirma Azevedo (2013, p. 82):

A inexistência de projetos e de políticas educacionais mais concisas para atender a vida do homem do campo a partir das suas particularidades; com uma educação voltada ao meio rural; as dificuldades de acesso à informatização e os fatores climáticos, são dificuldades ainda presentes para a consolidação efetiva da Educação do Campo. Contudo, é possível promover uma educação de qualidade.

Logo, para trabalhar com os alunos do campo é preciso não só ter conhecimentos científicos, mas é preciso conhecer a realidade local, as famílias que lutam por sobrevivência e qualidade de vida e, portanto, usar metodologias de acordo com a realidade local, buscando resgatar experiências vividas pelo povo e, assim, fazer da educação algo inovador e contextualizado.

### 3 MATERIAIS E MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para Vergara (2011, pág. 43), pesquisa bibliográfica é o estudo sistemático desenvolvido com base em material publicado, isto é, material acessível ao público em geral. Segundo Gil (2011, pág. 50.), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”. Para tanto, nesta pesquisa, foram utilizadas apenas referências de livros. Quanto à pesquisa documental, Gil (2011, pág. 51),

Afirma que este tipo de pesquisa assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica e a única diferença está na natureza das fontes, pois existem os documentos de primeira mão, que não receberam tratamento analítico e, do outro lado, existem documentos de segunda mão, que, de alguma forma, já foram analisados.

Nesse sentido, para o presente trabalho, este último determina a linha desta pesquisa. Assim, foram utilizados, na pesquisa documental, documentos de segunda mão, que são os documentos oficiais das escolas, como o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Intervenção Pedagógica e o Regimento Interno.

A análise dessas informações foi feita de acordo com as técnicas de Análise de Conteúdo, tendo como referencial os critérios de Laurence Bardin. Para tanto, foi realizada uma primeira leitura frequencial, isto é, o registro das descrições nos documentos oficiais das escolas alvo do estudo, no que concerne à promoção do Ensino Médio na modalidade Educação do Campo.

O emprego da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016, p.42), se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências, colocando objetividade e cientificidade, possibilitando, ao mesmo tempo, ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação, e alcançar um posicionamento crítico diante do conteúdo de documentos, textos bibliográficos, entrevistas ou observações.

Os documentos considerados para análise foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002); as Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2/2008); o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 – Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; as Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino dos anos 2014,

2015, 2016 e 2017; o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Intervenção Pedagógica e o Regimento Escolar das unidades escolares de Bandarra e Monsenhor Constantino Vieira, localizadas no Distrito de Bandarra, município de São João do Rio do Peixe, e Quixaba, município de Uiraúna, respectivamente.

### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS**

#### **3.1.1 EEEFM de Bandarra**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra, situada no Distrito de Bandarra, Município de São João do Rio do Peixe, estado da Paraíba, foi criada pelo Decreto nº 142, de 22 de janeiro de 1942, e autorizada para funcionamento pela Resolução nº 91/1993.

O primeiro nome dado à instituição foi Escola Rudimentar Mista de Bandarra; em seguida, ganhou nova nomenclatura – Escola Elementar Rural Mista de Bandarra; depois, Escola Isolada de Bandarra, até chegar à identificação de Escola Estadual de Ensino Fundamental de Bandarra e, por último, em 2016, através do Decreto nº 36.730, passou a ser denominada de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bambarra. Certamente, o “bambarra” foi uma desatenção de quem redigiu o referido Decreto.

Até o ano de 2016, a unidade escolar não ofertava o Ensino Médio, e sua implantação deu-se gradativamente, ou seja, em 2016 foram 26 alunos matriculados no 1º ano da referida modalidade e, em 2017, 12 no 1º ano, e 14 no 2º ano do Ensino Médio. Vale ressaltar que a Escola ainda oferta o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), a Educação de Jovens e Adultos (Ciclos I, II, III e IV) e a Educação Especial.

Quanto ao quadro de docentes e colaboradores, este varia conforme o atendimento e necessidades da escola. Em 2017, por exemplo, o grupo contava com 14 professores, sendo 05 pertencentes ao quadro efetivo e 09 temporários. Já o corpo administrativo, era formado por uma gestora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar, mais 11 servidores distribuídos nas funções de auxiliares de serviços gerais, agentes administrativos, merendeiras, vigilantes e pessoal de apoio.

A Escola de Bandarra não dispõe de todos os espaços físicos necessários ao bom funcionamento de uma instituição de ensino. Ela é constituída por cinco salas de aula, com boa iluminação, uma diretoria, uma cozinha, uma Sala de Recursos Multifuncionais (pequena), dois depósitos pequenos e insuficientes para o armazenamento adequado da alimentação escolar e dos materiais de limpeza e didáticos existentes na escola, três banheiros,

uma biblioteca e um pátio de entrada, não havendo refeitório, sala de professores, laboratório de informática e outras dependências próprias de uma unidade de ensino.

A classe socioeconômica, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na qual estão inseridas as famílias dos alunos que frequentam a escola, é a Classe E (recebe até 2 salários mínimos). Entretanto, em sua maioria, as famílias possuem uma renda mensal inferior a um salário mínimo, dado comprovado pela Ficha de Matrícula do aluno. Esses alunos são oriundos de famílias de agricultores, funcionários públicos, aposentados e comerciantes do município.

A prevalência da falta de informação e inferior escolaridade dos pais é fator de grande destaque para a caracterização da baixa aprendizagem de muitos alunos, pois os pais não conseguem acompanhar os filhos nas atividades escolares, muito menos supervisionar a rotina de estudos da prole.

Entretanto, a comunidade de Bandarra possui uma diversidade cultural significativa. As crendices populares, as músicas e danças regionais em torno da poesia popular, a religiosidade com seus cultos, procissões e festas tradicionais de padroeiros, as comidas típicas do povo nordestino, as vaquejadas, as cantorias, as brincadeiras de Judas, todas são valorizadas e divulgadas junto à comunidade escolar. O objetivo dessa estratégia é criar mecanismos para melhorar a qualidade de vida, despertar o desejo das crianças, adolescentes e jovens pelos estudos, bem como, a sua colocação numa sociedade voltada para a prática cidadã.

### 3.1.2 EEEF Monsenhor Constantino Vieira

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Constantino Vieira, situada no Distrito de Quixaba, município de Uiraúna, estado da Paraíba, é reconhecida como escola do campo pela natureza do contexto em que está inserida. Foi instalada na década de 40 e, desde então, tem contribuído significativamente para o crescimento e desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens das comunidades local e adjacente.

A Escola Monsenhor Constantino Vieira é uma instituição pública, mantida pela Secretaria de Estado da Educação, criada pelo Decreto nº 776, de 03 de julho de 1946. Mesmo não constando em sua denominação o Ensino Médio, pelo menos nos documentos disponíveis para consulta na Escola, a instituição oferta essa modalidade de ensino e o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano).

Entre os anos de 2014 a 2017, 46 alunos frequentaram o 1º ano do Ensino Médio, 46 o 2º ano e 41 o 3º ano do Ensino Médio.

O corpo docente da referida escola é formado por 10 professores, todos atuando na sua área específica; enquanto a equipe de suporte técnico-pedagógica e de apoio, dispõe de uma coordenadora pedagógica, uma inspetora, três auxiliares de serviços gerais, uma merendeira e um porteiro.

Quanto à estrutura física, a Escola Monsenhor Constantino Vieira possui quatro salas de aula; um pátio coberto, onde acontecem as reuniões e também a recreação dos estudantes no momento do intervalo; uma cozinha e cantina com um pequeno depósito, onde são armazenados os gêneros destinados à merenda escolar. Tem uma sala adaptada para secretaria, sala dos professores, associada a um banheiro para uso dos funcionários, além dos banheiros masculino e feminino para os estudantes. Dispõe, ainda, de uma sala com capacidade para cinco computadores, que se constitui no laboratório de informática da escola, e que tem subsidiado muito o trabalho de pesquisa dos educandos.

Quando se fala do processo de ensino e aprendizagem, merece destaque o Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, que funcionou, em 2015, na Escola Monsenhor Constantino Vieira. O programa tem por objetivo elevar a escolaridade e a qualificação profissional e social de jovens agricultores familiares, segundo o Artigo 3º, da Lei nº 11.326/2006, entre 18 e 29 anos, que sabem ler e escrever, mas não concluíram o Ensino Fundamental. A formação no Projovem Campo – Saberes da Terra é integrada, compreendendo atividades das áreas de conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), Qualificação Profissional (Arco Ocupacional Produção Rural Familiar) e Participação Cidadã, com um curso de 24 meses, carga horária total de 2.400 horas, sendo 1.800 tempo escolar e 600 h tempo comunidade.

Segundo relatório disponibilizado pela Escola, identificado como PORTIFÓLIO, datado de 2017, e sem numeração de páginas, “durante dois anos o Programa Saberes da Terra atingiu a formação de jovens agricultores/as que vivem em uma comunidade de população humilde e hospitaleira onde fomos recepcionados desde o primeiro dia até a última semana com muito entusiasmo. Na oportunidade foram escolarizados jovens e adultos, compreendendo uma faixa etária de 18 a 29 anos.” Enfim, ao final da leitura do referido documento, não consta nenhum dado por mais básico que seja, como número de alunos matriculados, atividades desenvolvidas pelos profissionais que atuaram no Programa e indicadores qualitativos de resultados do programa. É um relatório que se propõe apenas a descrever o que é o Programa, e data de início e término do mesmo. Entretanto, na base de

dados constante do Setor de Estatística da 9ª Gerência Regional de Educação de Cajazeiras-PB, 19 alunos participaram do Projovem Campo – Saberes da Terra na Escola Monsenhor Constantino Vieira.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Este tópico reporta-se a analisar se as escolas de Bandarra e Monsenhor Constantino Vieira, ambas situadas na zona rural dos municípios de São João do Rio do Peixe e Uiraúna, respectivamente, que atendem a Modalidade Educação do Campo, com ênfase no Ensino Médio, contemplam ou não o que preconizam as legislações educacionais vigentes em nível nacional e estadual.

### **4.1 O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS ESCOLAS ANALISADAS**

#### **4.1.1 Regimento Interno e PPP da EEEFM de Bandarra e da EEEF Monsenhor Constantino Vieira**

Ao compulsar os Projetos Político-Pedagógicos de ambas as escolas, no período de 2014 a 2017, foi possível constatar que, na Escola de Bandarra, somente a partir do ano de 2016<sup>11</sup> é que o Ensino Médio passou a ser contemplado. Já na Escola Monsenhor Constantino Vieira, não foram feitas alterações no texto que trata do Ensino Médio, ao longo do período delimitado neste estudo.

Consoante o Projeto Político Pedagógico da Escola de Bandarra, a formação dos estudantes tem como base “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica, a capacidade de utilizar diferentes ferramentas tecnológicas relativas as áreas de atuação e a valorização e a relação de pertencimento com os aspectos culturais locais” (REGIMENTO INTERNO, 2017).

Segundo o referido documento, no seu item 13.2, que trata dos objetivos para o ensino médio, espera-se que os estudantes sejam capazes de:

- Exercer a cidadania nos moldes de participação ativa da vida econômica e social do país, contribuindo para a transformação da sociedade brasileira;

---

<sup>11</sup> Decreto nº 37.730, de 31 de maio de 2016.

- Aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- Desenvolver a capacidade de pensamento autônomo e criativo;
- Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática;
- Oportunizar encontros envolvendo toda a comunidade escolar para avaliar e redimensionar o processo de ensino e aprendizagem, adequando-o às necessidades e/ou peculiaridades;
- Compreender a cidadania como participação social e política; assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro, exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento pertinente ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe, crença, sexo ou outras características individuais e sociais que promovam a opressão;
- Perceber-se integrante, independente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente e conseqüentemente na qualidade de vida;
- Conhecer e cuidar do corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para atingir e construir conhecimentos;

- Questionar a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;
- Contribuir para a redução da violência na comunidade escolar;
- Incentivar o protagonismo juvenil em ações que vislumbrem o desenvolvimento das habilidades cognitivas para melhoria da qualidade de vida;
- Tratar o tema prevenção e uso de drogas na escola com acuidade, buscando despertar o interesse dos alunos pela qualidade de vida;

Não obstante, o Regimento Interno descreve no §2 do art. 28 que:

§ 2º - O Ensino Médio tem a finalidade de consolidar e aprofundar conhecimentos, possibilitando o prosseguimento de estudos, aprimorar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, preparando o educando para o exercício da cidadania, possibilitando o desenvolvimento das habilidades e competências (REGIMENTO INTERNO, 2017).

Conforme este documento, a formação dos estudantes tem como base a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica, a capacidade de utilizar diferentes ferramentas tecnológicas relativas às áreas de atuação. Contudo, não traz, de forma clara e específica, a valorização e a relação de pertencimento com os aspectos sociocultural e econômico locais.

Sendo assim, essa falta de clareza ou especificidade do processo de ensino e aprendizagem com os aspectos locais, precisa ser revista nesses documentos, tendo em vista serem os mesmos responsáveis por definir as diretrizes didático-pedagógicas e metodológicas da escola para com as particularidades da vida no campo.

Já no Regimento Interno, assim como no PPP da Escola Monsenhor Constantino Vieira, o Ensino Médio tem como finalidade a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores; o aprimoramento do educando como cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico; e, por fim, a compreensão dos fundamentos científico-técnicos dos processos produtivos,

relacionando teoria com prática, no ensino de cada disciplina (REGIMENTO INTERNO, 2017).

O PPP da aludida Escola, no que se refere ao Ensino Médio, alude que a preocupação atinente à oferta e organização da aprendizagem, como processo de apropriação dos conhecimentos, contempla, numa relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018)<sup>12</sup>, os seguintes aspectos:

- A perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- A valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber, do trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, da dissociabilidade entre teoria e prática;
- O reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- A integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (PPP, 2017, p. 4)

Observando estes objetivos supramencionados tanto no PPP quanto no Regimento Interno da Escola Monsenhor Constantino Vieira, pode-se perceber que os mesmos não contemplam o que preceitua a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que, em seus artigos 35 e 36, trazem como objetivos o fortalecimento da identidade camponesa, os seus valores, a cultura, os saberes das pessoas que vivem e produzem a sua vida no campo, os seus jeitos de viver e conviver. Para Veiga (2002, p. 45),

O PPP possui uma dupla dimensão: política e pedagógica. Sua dimensão política relaciona-se aos compromissos sociopolíticos e aos interesses coletivos vinculados à realidade da população. Sua dimensão pedagógica diz respeito às definições de ações educativas para cumprimento de objetivos e propostas formativas da escola. Esse documento deve tratar da organização tanto da escola quanto da sala de aula, enquanto espaço de organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, do trabalho do professor.

O Projeto Político Pedagógico se configura como um projeto em movimento, flexível, que segue a perspectiva dialética da ação-reflexão-ação, que prioriza a avaliação constante, onde todos os segmentos da comunidade escolar possam redefinir as tomadas de decisões e traçar o caminho para alcançar a qualidade da educação nas escolas do campo, como afirmou Vendramini e Machado (2011, p. 28):

---

<sup>12</sup> Resolução CNE/CEB nº 3/2018

Ao colocarmos, com certa urgência, a necessidade de um projeto político pedagógico de Educação do Campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa, o acúmulo de experiências de educação popular, construídas e acumuladas (...) onde muita gente aprendeu a ler e a escrever a partir das lendas dos povos, leituras de mundo das famílias camponesas.

Entende-se, portanto, que é preciso desatramancar todas as experiências que foram registradas e engavetadas e transformá-las em referenciais para o projeto de Educação do Campo em construção. Fazem parte desse patrimônio as pedagogias que buscaram incluir o ser humano como sujeito, e que muito contribuíram nas trocas de saberes entre trabalhadores e trabalhadoras. A construção e/ou ressignificação do Projeto Político Pedagógico da escola do campo perpassa por uma prática democrática, que respeite as especificidades dos sujeitos que vivem no campo e compreenda que os saberes, os fazeres camponeses são alicerces da construção político-pedagógica do projeto transformador da Educação do Campo.

Quanto ao Regimento Interno das escolas, ambos os documentos, apenas fazem menção à existência da modalidade Educação do Campo, não definindo, detalhadamente, seus objetivos, suas metas, finalidades, estratégias, dentre outros requisitos que possam fomentar como a escola atende a educação do campo.

Vale ressaltar, inclusive, que o Regimento Interno (2017) da Escola de Bandarra sequer faz menção à alteração nos níveis de ensino que a unidade passou a ofertar já a partir de 2016. O descompasso entre o que consta neste documento é tão relevante em relação ao que é ofertado na escola, que no § 3º do Art. 28, diz-se que o Ensino Médio na Escola é na modalidade Normal (antigo curso Pedagógico), ou seja, destinado à formação de professores de Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, e a citada unidade escolar não oferta essa modalidade de ensino, e sim o Ensino Médio regular.

Os mesmos equívocos mencionados acima, repetem-se no Projeto Pedagógico 2017 da Escola de Bandarra, ou seja, considerando que o PPP é peça fundamental no planejamento das instituições de ensino em seus vários níveis e modalidades; é ainda o PPP que irá demonstrar o que a escola idealiza, quais suas metas e objetivos e quais os possíveis caminhos para atingi-los, depreende-se um descuido na elaboração de tão importante documento na Escola de Bandarra, como é o Projeto Pedagógico, projeto maior, que aborda a tendência pedagógica que a escola prioriza, como princípios filosóficos e metodológicos.

Em relação aos Projetos de Intervenção Pedagógica, pode-se destacar o Projeto intitulado: “A inserção da educação ambiental como ferramenta para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem”, executado no ano de 2016 na Escola de Bandarra. O referido

projeto traz uma significativa relação entre o que preceitua as legislações educacionais vigentes com o ensino, haja vista possibilitar a interação e integração dos alunos ao meio em que estão inseridos.

Já na Escola Monsenhor Constantino Vieira, podem-se destacar cinco projetos de intervenção, a partir dos quais a relação de ensino e aprendizagem para com o campo se apresenta com maior ênfase, são eles:

1. Sustentabilidade orgânica na escola do campo EEEFEM Monsenhor Constantino Vieira, Distrito de Quixaba, Uiraúna-PB (2014);
2. Alimentação saudável no ambiente escolar: escola família buscando hábitos alimentares saudáveis (2015);
3. Educação ambiental por meio do gerenciamento dos resíduos sólidos orgânicos na Escola do Campo EEEFEM Monsenhor Constantino Vieira, Distrito de Quixaba, Uiraúna-PB (2015);
4. Educação ambiental através da preservação de água na Escola do Campo EEEFEM Monsenhor Constantino Vieira, Distrito de Quixaba, Uiraúna (2016) e
5. Um olhar curioso sobre as raízes do meu lugar, na perspectiva da melhoria do ensino e aprendizagem (2016).

Apesar dos projetos de intervenção pedagógica, em ambas as escolas, estarem voltados para o campo, os mesmos não indicam haver uma aproximação permanente entre a escola e a comunidade, ou dos conteúdos ministrados em sala de aula com a realidade vivenciada pelos alunos, ou seja, uma relação mais efetiva da escola com o campo, caracterizando, com isso, que essas escolas estão mais voltadas para as práticas de ensino e aprendizagem das escolas da zona urbana.

Sendo assim, é de suma importância que a intencionalidade de articulação entre escola e comunidade do campo estejam explícitas nos Projetos de Intervenção Pedagógica, no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Interno e, acima de tudo, nas próprias ações e execuções desses processos. Pois, explicitar tais configurações de ensino nos documentos oficiais da escola, por si só, não é suficiente; faz-se imprescindível que os objetivos, as metas e as estratégias sejam colocados em prática, de modo a atender as preconizações emanadas pelas legislações educacionais em vigor.

#### **4.2 O MODELO DE GESTÃO PRECONIZADO NOS REGIMENTOS INTERNOS E PPPs DAS ESCOLAS DE BANDARRA E MONSENHOR CONSTANTINO VIEIRA**

A escolha pelo modelo de gestão representa um fator importante para a escola, uma vez que, no contexto atual em que se encontra o sistema educacional, ante as dificuldades que este vem encontrando para se inserir na realidade vivenciada pela comunidade escolar, trazer a família para interagir com a escola e ser mais um agente na formação dos seus filhos ou representados é inegável e, por demais, necessário. Acerca do modelo de gestão, o Regimento Interno e PPP da Escola de Bandarra alude que,

A gestão democrática na escola tem como princípio a organização e direcionamento caracterizado pela integração dos seus setores e pela organização do tempo, do espaço e das atividades de forma colaborativa e aberta [...] o trabalho da gestão em nossa escola é entendido como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes, funcionários e conselho escolar, na organização, na construção efetiva e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Portanto, mostrando as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico, enfocando os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola (REGIMENTO INTERNO; PPP, 2017).

Pelo exposto, observa-se que o modelo de gestão adotado pela escola tem buscado contemplar a participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, fato este que revela a preocupação da escola em promover o envolvimento da comunidade escolar na vida educacional dos filhos. Esse fator é imprescindível e pode contribuir para que as características próprias da comunidade sejam inseridas na prática pedagógica.

Já o Regimento Interno da Escola Monsenhor Constantino Vieira, que trata do modelo de gestão no Título II, Capítulo I, arts. 7º ao 10, merecem destaques os textos dos caputs dos seguintes artigos:

**Art. 6º** - A gestão democrática do ensino público, na forma estabelecida na LDB e neste Regimento Interno, tem por finalidade possibilitar a descentralização administrativa e maior grau de autonomia da E. E. E. F. M. Monsenhor Constantino Vieira, de forma a garantir o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assegurando o padrão adequado da qualidade do ensino ministrado.

**Art. 7º** - O processo de construção da gestão democrática da E. E. E. F. M. Monsenhor Constantino Vieira será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão da rede estadual de ensino, mantidos os princípios e coerência, equidade e corresponsabilidade da comunidade escolar na organização de prestação dos serviços educacionais (REGIMENTO INTERNO, 2017).

Os artigos acima citados revelam a preocupação da escola em promover uma gestão democrática participativa, de modo a envolver toda a comunidade nos processos escolares. Contudo, não basta que a gestão democrática e participativa apareçam preconizadas pelos documentos oficiais das escolas, mas que as atitudes sejam incisivas, para que a participação de todos seja efetiva, e que esta participação possa também trazer para dentro da escola as experiências vivenciadas pelo homem do campo, de modo que, os trabalhos, os conteúdos ministrados possam integrar o contexto social, cultural e econômico que representam o campo.

Para Freire (2002, p. 16)

É preciso está próximo à comunidade para ler a leitura de mundo que ela faz do seu contexto imediato e do meio em que se insere. É preciso dar vez aos alunos e à comunidade para que a sua realidade, seu saber, suas práticas culturais estejam presentes no processo educativo escolar.

Por considerar que o conhecimento dos alunos, advindo das suas experiências sociais, afetivas e cognitivas, é de grande importância para a organização curricular da escola, é que os educadores dessa instituição tomam como ponto de partida tais conhecimentos. Dessa maneira, trabalham dentro de uma perspectiva em que haja “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDB, Art. 35, II)”. Nesse sentido, o educador precisa tanto conhecer e dominar a teoria de sua disciplina, quanto conhecer os hábitos, crenças, valores e costumes dos alunos com os quais trabalha, sabendo respeitar sua individualidade, promovendo uma aprendizagem significativa.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação do Campo é garantida por meio de leis específicas que determinam que as práticas educacionais devam atender as necessidades e interesses da população camponesa, possibilitando a essa parcela da população uma educação com maior qualidade, bem como conteúdos e metodologias que estejam apropriados às reais necessidades e interesses dos educandos dessas comunidades rurais.

Conforme abordado, as legislações educacionais que estão em vigência são norteadoras quanto à escola do campo se organizar de acordo com as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas. Ou seja, o calendário escolar deve estar condizente com as

peculiaridades da comunidade rural em que a escola está inserida. Outro ponto importante que deve ser evidenciado é com relação ao currículo da educação do campo, pois este deve se basear no currículo da base nacional comum; entretanto, poderá ser complementado por uma parte diversificada que atenda, de fato, as necessidades e interesses dos alunos do campo.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que, no processo de elaboração dos documentos oficiais que arregimentam a escola do campo, garanta-se que estejam consolidados com o que recomendam essas legislações, pois, caso contrário, não estará cumprindo com os objetivos, as metas, as estratégias e as diretrizes operacionais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o Projeto Político Pedagógico, os Projetos de Intervenção Pedagógica, o Regimento Interno e demais projetos, precisam se respaldar nas determinações das legislações que regem a educação nacional e em nível de Estado.

Assim, de acordo com as legislações educacionais abordadas e com os documentos oficiais das duas escolas que foram analisados, pode-se constatar que a educação do campo, mesmo possuindo um arcabouço jurídico consistente e significativo, que serve de norte para as escolas do campo, para que as pessoas que vivem nesse território possam ter uma educação com qualidade, serão necessárias a implementação de alguns ajustes nos documentos oficiais de ambas as escolas, de modo a contemplar, com maior concisão, os interesses e as necessidades dessa modalidade de ensino. Entretanto, para que essa qualidade ocorra, de fato, é necessário que as determinações legais sejam colocadas em prática e que não fiquem apenas no plano teórico, pois, somente com a aplicação dessas determinações, haverá o respeito à identidade e à dignidade do povo camponês.

Pensando no Ensino Médio do Campo, faz-se indispensável propiciar um ensino de qualidade que atenda as necessidades ligadas ao conhecimento escolar, e que esses sujeitos tenham acesso a uma aprendizagem significativa. Em outras palavras, vale ressaltar que, indiferentemente do contexto em que estejam inseridos, há de se considerar importante que todos tenham a possibilidade de aprender de forma justa e democrática, com acesso aos artefatos culturais e tecnológicos contemporâneos.

Ao examinar as políticas direcionadas para o Ensino Médio do Campo, nas Escolas de Bandarra e Monsenhor Constantino Vieira, localizadas no Distrito de Bandarra, município de São João do Rio do Peixe, e Distrito de Quixaba, município de Uiraúna, respectivamente, concluiu-se que seus sentidos democráticos ainda são insuficientes como estratégia para o êxito dessa etapa da Educação Básica no campo, uma vez que assumem, com ênfase, a constituição de uma identidade para o indivíduo residente nesse contexto, mas que, em alguns textos dos seus documentos, acabam voltando-se para as práticas urbanas.

Diante de todas as adversidades que a Educação no Campo enfrenta, foi possível perceber, na literatura e análises documentais disponibilizadas pelas escolas alvo dessa investigação, que o desafio é grande e os estudos nessa área mostram algumas perspectivas no sentido de construir um novo caminho para o campo. Portanto, as discussões em torno dessa temática não se esgotam em tempo algum; muito pelo contrário, os desafios surgem no cotidiano do processo educacional, e uma das tarefas mais relevantes desse mesmo processo é fazer com que o indivíduo/aluno da escola do campo desenvolva seus valores e suas competências e se reconheça como membro da sua comunidade, ou seja, é necessária, permanentemente, a recriação de vínculos de pertença ao campo.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 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**, Brasília, DF, 05 nov. 2010.

BRASIL. CNE/CEB **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011**. Brasília-DF, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002**. Brasília/DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília/DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 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.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Brasília, 1988.

CALDART, R.S. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 286p.

FERNANDES, B.M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2012.

FERREIRA, F.J.; BRANDÃO, E.C. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. Nº 09, jul./dez. 2011. Disponível em: [http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413\\_546\\_publpg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publpg.pdf)

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

HAGE, S.M. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. São Paulo: Atlas, 2011.

JESUS, J.N. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1334-3798-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MACHADO, I.F. **Educação do campo e diversidade**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para funcionamento das Escolas da Rede Estadual**. SEE, 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para funcionamento das Escolas da Rede Estadual**. SEE, 2016.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para funcionamento das Escolas da Rede Estadual**. SEE, 2015.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para funcionamento das Escolas da Rede Estadual**. SEE, 2014.

SILVA, M.M.S.L. **Educação do campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas.** Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras-PB, v. 5, n. 11, p. 241-254, Ago.-Dez., 2015 ISSN 2237-1451.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14 ed. – Papyrus, 2002.

VENDRAMINI, C.R.; MACHADO, I.F. (organizadoras). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro.** – 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 13 ed. São Paulo: Atlas, 2011.