

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

EDNALDO FERREIRA TÔRRES

JUVENTUDES NO CAMPO: um olhar a partir do projeto político pedagógico

2023

JUAZEIRO / BA

EDNALDO FERREIRA TÔRRES

**JUVENTUDES NO CAMPO:
um olhar a partir do projeto político pedagógico**

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (Orientadora)

Profa. Dra. Silvia Helena Nogueira Turco (Coorientadora)

Linha de Pesquisa:

Sociedade, Economia e Construção do Conhecimento

2023

JUAZEIRO / BA

FICHA CATALOGRÁFICA

T693j Tôrres, Ednaldo Ferreira
Juventudes no campo: um olhar a partir do projeto político pedagógico /
Ednaldo Ferreira Tôrres. – Juazeiro - BA, 2023.
xv, 127 f. : il. ; 29 cm.

Tese Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial Universidade
Federal do Vale do São Francisco, Espaço Plural, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira.

1. Educação do campo. 2. Projeto Político Pedagógico. I. Título. II. Oliveira,
Lúcia Marisy Souza Ribeiro de. III. Universidade Federal do Vale do São
Francisco.

CDD 370.19346

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOLOGIA E
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL - PPGADT**

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDNALDO FERREIRA TORRES

**“JUVENTUDES NO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, nível Doutorado Profissional, na Linha de Pesquisa: II – Sociedade, economia e produção do conhecimento, como requisito da obtenção do título de Doutor(a) em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial.

Aprovado(a) em: 27 de julho de 2023.

Banca Examinadora

LUCIA MARISY SOUZA
RIBEIRO DE
OLIVEIRA 26413718578

Assinado de forma digital
por LUCIA MARISY SOUZA
RIBEIRO DE
OLIVEIRA 26413718578

Profa. Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (PPGADT/UNIVASF)

Luciana Souza
de Oliveira

Assinado de forma digital
por Luciana Souza de
Oliveira
Data: 2023.08.03 21:05:47
e190

Profa. Dra. Luciana Souza de Oliveira (UNIVASF/PPGADT)

BRUNO
CEZAR SILVA

Assinado de forma
digital por BRUNO
CEZAR SILVA

Prof. Dr. Bruno Cezar Silva (UNIVASF)



Documento assinado digitalmente
CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES
Data: 27/07/2023 10:35:07-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)



Documento assinado digitalmente
FRANCISCO RICARDO DUARTE
Data: 31/07/2023 09:31:25-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Ricardo Duarte (UNIVASF/PPGADT)

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus filhos por todo amor, à minha mãe pelo apoio e confiança, à minha esposa amada pelo estímulo e companheirismo e aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal do Vale do São Francisco e da Universidade Estadual da Bahia, imprescindíveis para minha formação intelectual;

À minha orientadora, profa. Dra. Lúcia Marisy, pela sua atenção e dedicação ao magistério;

Às gestoras e professoras do município de Juazeiro/BA, pela colaboração e paciência;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

EPÍGRAFE

*A escola precisa ser mais alegre para
conseguir ser mais séria.*

Rubens Alves

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as propostas curriculares para a formação da juventude do campo, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) de unidades rurais de ensino do município de Juazeiro/Bahia. O debate sobre os currículos escolares e a juventude no e do campo ganhou força nas últimas décadas, porém as realidades escolares ainda apresentam distorções na formação dos jovens da cidade e no campo. A metodologia de estudo é de viés qualitativo, com análise documental e diário de campo. Os resultados apontam que os currículos escolares oprimem as identidades dos jovens do campo, as escolas promovem um constante processo de integração à cultura escolar da cidade, há um controle vertical dos currículos e ainda que os projetos políticos pedagógicos das escolas não se traduzir em práticas condizentes com as realidades. Por tudo, é possível concluir que os projetos são inadequados às realidades e não contribuem para uma formação da juventude que valorize as suas identidades e vida no campo.

Palavras-chave: Currículo. Juventude. Educação do campo. Projeto Político Pedagógico. Escola.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the curriculum proposals for the formation of rural youth, based on the Political Pedagogical Project (PPP) of rural education units in the city of Juazeiro/Bahia. The debate about school curricula and the youth in and from the countryside has gained strength in the last decades, but the school realities still present distortions in the formation of young people from the city and the countryside. The methodology of the study is qualitative, with documentary and field diary analysis. The results point out that school curricula oppress the identities of rural youth, schools promote a constant process of integration to the city school culture, there is a vertical control of the curricula, and also that the political and pedagogical projects of the schools do not translate into practices consistent with the realities. For all this, it is possible to conclude that the projects are inadequate to the realities and do not contribute to a formation of the youth that values their identities and life in the countryside.

Keywords: Curriculum. Youth. Rural education. Political Pedagogical Project. School.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AGROVALE	Agroindústrias do Vale do São Francisco S/A
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba
CEB`s	Comunidades Eclesiais de Base
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental

PPGADT	Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial
PPP	Projetos Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das características das escolas	77
Quadro 2 - Abordagem da Temática da Juventude nos Projetos Pedagógicos das Escolas	81
Quadro 3 - Definição de Escola nos Projetos Pedagógicos	82
Quadro 4 - Perspectiva de Escola como Lugar de Desenvolvimento de Competências e Habilidades	83
Quadro 5 - Participação Familiar na Escola	84
Quadro 6 - Conceito de educação	86
Quadro 7 - Abordagens sobre ensino-aprendizagem	88
Quadro 8 - Processo avaliativo	90
Quadro 9 - Modalidades de ensino, estrutural, equipe de trabalho e estudantes	94
Quadro 10 - A missão das escolas	97
Quadro 11 - A visão de escola e sociedade	98
Quadro 12 - Os valores construídos	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFLEXÕES SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO.....	23
2.1 SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO.....	23
2.2 OS JOVENS NO CAMPO.....	25
2.3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELA JUVENTUDE DO CAMPO.....	29
2.4 AUTORIDADE NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE.....	31
2.5 A IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO PARA O JOVEM DO CAMPO.....	34
3 UM CURRÍCULO PARA OS JOVENS DO CAMPO.....	36
3.1 UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO.....	36
3.2 EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE LUTAS.....	39
3.3 A ESCOLA E AS IDENTIDADES DOS JOVENS NO CAMPO.....	46
3.4 O DIREITO À INDIVIDUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	48
4 O DESENHO DA PESQUISA.....	55
4.1 PENSANDO A METODOLOGIA DE TRABALHO.....	55
4.2 O PAPEL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	57
4.3 OS MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÃO.....	59
4.4 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	60
4.5 O PRODUTO FINAL DO DOUTORADO.....	62
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE OS PROJETOS.....	64
5.2 O MARCO SITUACIONAL DAS ESCOLAS.....	65

5.2.1 Escola 01.....	66
5.2.2 Escola 02.....	68
5.2.3 Escola 03.....	69
5.2.4 Escola 04.....	70
5.2.5 Escola 05.....	71
5.2.6 Escola 06.....	73
5.2.7 Escola 07.....	74
5.2.8 Escola 08.....	75
5.2.9 Escola 09.....	76
5.2.10 Escola 10.....	76
5.3 O MARCO CONCEITUAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	79
5.4 O MARCO OPERACIONAL.....	91
5.4.1 Um panorama das escolas.....	91
5.4.2 Os caminhos traçados no Plano de Ação.....	96
5.4.2.1 A teoria orientando a prática pedagógica.....	96
5.4.2.2 Um olhar sobre a dimensão administrativa.....	99
5.4.2.3 A escola e a dimensão financeira.....	101
5.4.2.4 A dimensão pedagógica.....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

A construção da categoria juventude do campo está intimamente ligada aos pressupostos conceituais presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar. Isso porque os conhecimentos abordados nos projetos devem expressar a diversidade sociocultural e econômica das realidades rurais na qual a escola está inserida.

Enquanto documento que orienta as práticas educativas da instituição escolar, o PPP necessita passar por um processo de construção participativo que envolva a comunidade e aspire estabelecer os princípios e objetivos da instituição, bem como as estratégias para alcançá-los. Nesse sentido, o PPP é um instrumento de expressão dos compromissos éticos, políticos e pedagógicos, que contribui para a construção da identidade escolar (Libâneo, 2004).

Dessa maneira, o PPP é uma ferramenta fundamental para a gestão escolar e educacional que deve orientar as práticas formativas, as relações entre a comunidade escolar e a sociedade e a relaciona da escola com os desafios do contexto a que pertence e globais ao mesmo tempo.

Ao assumir uma construção coletiva é importante que os membros da comunidade escolar - direção, professores, funcionários, alunos e pais ou responsáveis - tenham garantido o direito de efetiva participação e o envolvimento na definição dos objetivos, metas e estratégias para a melhoria da qualidade do ensino e continuidade dos estudos.

Imerso no contexto de estudo sobre os PPP das escolas no campo encontra-se a reflexão sobre a construção da categoria juventude do campo e a necessidade de se considerar as particularidades dos jovens que vivem em áreas rurais. Assim, a inclusão da temática juventude no e do campo no projeto político-pedagógico escolar é uma forma de assegurar a qualidade do ensino fornecido, com o objetivo de fomentar a cidadania e a apreciação da cultura rural (Caldart, 2004).

Para tanto, a construção do PPP escolar deve envolver a identificação das demandas e necessidades específicas desses jovens em termos de educação e formação cidadã. É necessário considerar, por exemplo, as dificuldades de acesso à escola e a infraestrutura adequada nas áreas rurais, bem como a importância de se valorizar a cultura e a identidade do campo.

Através do PPP a construção da “juventude do campo” se apresenta como uma forma de garantir a inclusão e a valorização dos jovens na educação e na sociedade em geral. Ela envolve a adoção de uma perspectiva crítica e sensível às particularidades do contexto rural, buscando promover uma formação cidadã mais ampla e inclusiva.

Entretanto, o que as realidades escolares têm demonstrado é que o PPP representa o contínuo e linear processo de escolarização na sociedade contemporânea, o qual atende prioritariamente as demandas da sociedade moderna urbana em detrimento dos saberes, realidades e modos de vida do campo. Uma crítica tem sido apontada por diversos autores que buscam evidenciar a limitação do PPP em termos de inclusão das particularidades dos contextos rurais.

De acordo com Molina e Jesus (2004), a importância do PPP está relacionada à possibilidade de inclusão das especificidades da comunidade escolar na construção do projeto (Molina; Jesus, 2004). No entanto, os autores argumentam que frequentemente o PPP é construído de maneira desconexa com as realidades locais, refletindo modelos que não levam em conta as particularidades das comunidades em que as escolas estão situadas.

Assim, garantir a inclusão e valorização das experiências e saberes das comunidades rurais, é imprescindível que o PPP considere as particularidades das escolas no campo (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002). Pois, a falta de conexão com as realidades e saberes do campo no PPP pode resultar em práticas educativas pouco relevantes, evasão e enfraquecimento das identidades dos jovens que vivem nestas áreas.

É importante que as escolas considerem as particularidades dos contextos rurais na elaboração do PPP, garantindo uma educação mais inclusiva e relevante para os jovens do campo. Isso implica na valorização dos saberes e culturas locais,

bem como na adoção de práticas educativas que levem em conta as demandas e necessidades específicas dessas comunidades.

Para além do debate sobre reforma agrícola e agrária, a justificação da ideologia da modernidade no ambiente escolar pode ser entendida como um dos fatores responsáveis pelas profundas mudanças ocorridas nas sociedades rurais na contemporaneidade. A exemplo, é possível destacar o foco para o mercado de trabalho industrial urbano e rural, com o avanço do trabalho assalariado em detrimento de formas tradicionais de troca de trabalho. Um panorama evidenciado pela omissão na legislação brasileira sobre a educação no campo até o século XX.

No Brasil, o marco legal inicial para o debate do ensino no campo é a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural em 1937, cuja proposta era expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo.

A criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural foi uma iniciativa do governo brasileiro para expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo (Souza, 2006). Sendo uma resposta do Estado às demandas da população rural por uma educação de qualidade que considerasse as especificidades do meio rural. A iniciativa representou um esforço para superar a desigualdade entre o ensino urbano e o ensino rural, valorizando a cultura e as práticas tradicionais do campo.

Ademais, a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural foi uma tentativa de promover a modernização do meio rural, ao mesmo tempo em que se preservava a identidade cultural do homem do campo. Segundo Souza (2008), a ideia era desenvolver um modelo de educação que contribuísse para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de promover o desenvolvimento sustentável do país. O autor ainda destaca que a proposta de educação rural pretendia promover comitadamente tempo a modernização do meio rural através de insumos e maquinários.

Barreiro (2010) enfatiza que a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural foi um passo importante para a valorização da educação no campo e para o reconhecimento da importância da cultura rural para o país. Pois, essa iniciativa contribuiu para o desenvolvimento de políticas públicas que visavam a melhoria das

condições de vida da população rural e para a construção de uma educação que considerasse as especificidades do meio rural.

Ribeiro (2014) aponta que a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural representou um avanço no campo da educação no Brasil, já que até então o ensino no país era predominantemente urbano. Segundo o autor, a iniciativa contribuiu para a expansão do ensino no campo e para a valorização da cultura rural, o que foi fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas para a promoção da inclusão social e da cidadania no meio rural.

A partir daí, tivemos diversas iniciativas para a promoção de uma educação de qualidade no meio rural, o que é fundamental para a inclusão social e para o desenvolvimento do país como um todo.

A Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi a primeira lei a tratar da educação no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1946. No art. 2º, a educação é apresentada como um dever do Estado e da família, e deveria ser organizada de forma a contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. E ainda, estabeleceu no seu art. 21, que o "ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional".

No que se refere especificamente à educação rural, a LDB n. 4.024/1961 determinou que a responsabilidade pelo ensino primário (atual Ensino Fundamental) e o ensino agrícola (atual Ensino Técnico Agrícola) caberia aos municípios. Essa decisão foi uma tentativa de descentralizar a gestão da educação e permitir que os municípios tenham mais autonomia para atender às demandas específicas das comunidades rurais.

Outro avanço importante na educação foi conquistado com a Constituição Federal, de 24 de janeiro de 1967, ao prever a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos sete aos 14 anos nos estabelecimentos primários oficiais, além da gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para aqueles que comprovarem falta ou experiência de recursos (Brasil, 1967). Ademais, estabeleceu-se que, sempre que possível, o regime de gratuidade seria substituído por concessão de bolsas de estudo, com posterior reembolso no caso de ensino de grau superior. Essas

disposições foram mantidas no art. 176, § 3º, da Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.

A obrigatoriedade do ensino fundamental e a garantia de acesso gratuito foram avanços importantes na Constituição de 1967, que buscava ampliar o acesso à educação no país. No entanto, a possibilidade de substituição do regime de gratuidade pela concessão de bolsas de estudo pode ter limitado o acesso de alguns grupos à educação (Saviani, 1997).

Lopes (2012) aponta que apesar do avanço com a descentralização da educação rural para os municípios, outros desafios se impuseram como a falta de recursos financeiros e técnicos para a implantação de políticas educacionais adequadas às necessidades do meio rural.

Essa situação só começou a mudar a partir da Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB, de 05 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), que estabeleceu uma responsabilidade compartilhada entre os entes federativos na oferta da educação, com mudanças importantes na organização e no financiamento da educação, assim como na garantia do direito à educação como um direito social.

Em relação à responsabilidade compartilhada, o art. 211 da CRFB (Brasil, 1988) estabelece que, cada um dos entes federativos (União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) têm a responsabilidade de colaborar com os demais na oferta da educação, de acordo com suas capacidades e atribuições na oferta da educação.

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) ainda avançou no direito quando traz a vinculação de recursos para a educação. A Carta Magna determinou que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam destinar uma parcela de seus recursos para a educação, como forma de garantir um financiamento adequado para a oferta de uma educação de qualidade. O art. 212 prevê que a "União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante dos impostos" (Brasil, 1988), receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Esse recurso deve ser destinado à educação básica pública, que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988) também previu a criação de fundos para financiar a educação, tais como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006) e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007a) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (Brasil, 2007b) que regulamentou a citada lei.

Além disso, a Constituição estabeleceu como dever do Estado a oferta de educação básica gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade, nos termos do art. 208, inciso II (Brasil, 1988). Essa mudança na legislação brasileira foi consolidada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009), que ampliou a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, assegurando que ela seja oferecida gratuitamente para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Com relação à gratuidade nos estabelecimentos oficiais de ensino, a CRFB de 1988 restabeleceu esse princípio, que havia sido instituído pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934 (Brasil, 1934), mas que havia sido enfraquecido pela CRFB de 24 de janeiro de 1967 (Brasil, 1967). Dessa forma, a gratuidade passou a ser um princípio fundamental da educação brasileira, que deve ser garantida pelo Estado em todos os níveis e modalidades de ensino (Ferreira, 2014).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996 houve um reconhecimento da pluralidade de realidades do campo. Em 1998, outra ação importante para o reconhecimento da educação do campo foi a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, que se realizou como um processo participativo e com ampla participação de educadores do campo (Arroyo; Fernandes, 1999).

Todavia, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo somente foram estipuladas a partir da Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002a), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). Uma ampliação das diretrizes ocorreu através da

Resolução CNE/CEB n. 02/2008, a qual estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A construção de um cenário brasileiro de educação no e do campo favorável ao debate sobre as alternativas de desenvolvimento em consonância com uma diversidade de atores rurais foi resultado de uma sequência histórica de mobilizações e interações de grupos de base social.

Nessa perspectiva, um olhar sobre o papel dos diversos segmentos sociais e institucionais revela um profícuo e sistemático movimento de aprofundamento de conhecimentos e de construção de ações coletivas, participativas e democráticas. As ações se diferenciam em perspectivas de desenvolvimento de coletividades, na garantia do respeito às ancestralidades, na diversidade de mercado e raízes em valores culturais que conciliam o moderno e o tradicional.

As alternativas de desenvolvimento que se contrapunham ao modelo dominante e tecnificado, apresentam uma diversidade de soluções que faz jus à pluralidade que é o mundo rural brasileiro. Todavia, ao se observar os materiais didáticos institucionais (livros adotados pelas redes de ensino, textos, filmes, etc) utilizados por estudantes da educação básica, não refletem tais avanços.

Em geral, os livros didáticos apresentam visões e conceitos sobre o mundo rural que representam e reforçam estereótipos etnocêntricos urbanos. No exemplo mais encontrado, o rural ainda é exibido como o local do atraso científico, das migrações e como local de mão-de-obra barata para o mercado.

É comum encontrar nos materiais didáticos a velha dicotomia rural versus urbano, desenvolvido versus subdesenvolvido ou pobreza do campo versus a riqueza e oportunidades da cidade. Uma outra questão que se evidencia no processo educacional institucional é a fragilidade na formação docente em metodologias e conhecimentos que valorizem os povos do campo brasileiro.

Ademais, desde a construção do Projeto Político Pedagógico escolar, passando pela utilização de livros didáticos com viés desenvolvimentista até a formação dos professores, o que se percebe é um predomínio da vida e dos valores

das sociedades industrializadas urbanas, um cenário do campo no qual as novas gerações se tornam desconhecidas mesmo para aqueles que trabalham com elas (Dayrell, 1999).

Os princípios formativos da escola no campo aleijam o jovem do campo de sua especialidade cultural, familiar, de relação com a terra e com a própria perspectiva de futuro, pois o futuro do estabelecimento rural está intimamente relacionado ao interesse do sucessor em permanecer no estabelecimento (Carneiro, 2001).

Em particular, é constatado que os Projetos Políticos Pedagógicos escolares expressam uma fragilidade de concepção de políticas públicas e pesquisas educacionais que reflitam sobre a sua realidade, os projetos e valores de vida que orientam essa população, uma realidade que instiga a seguinte questão central da tese: Como se articulam os Projetos Políticos Pedagógicos com os contextos escolares que estão inseridos?

Nesse cenário, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as propostas curriculares para a formação da juventude do campo, a partir do Projeto Político Pedagógico de unidades rurais de ensino do município de Juazeiro/Bahia.

E, ainda enquanto objetivos específicos: (i) Identificar os diferentes processos de integração estimulados nos currículos escolares; (ii) caracterizar as estratégias utilizadas para construção recontextualizada das temáticas do campo; (iii) verificar as propostas de integração da juventude do campo a partir do projeto político pedagógico; e, (iv) Analisar a valorização da cultura e saberes do campo presente nos projetos escolares.

Além desta parte introdutória, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: referencial teórico, com foco na categoria camponês com suas lutas e relação com a sociedade, a juventude do campo e sua construção a partir das escolas; em seguida, os materiais e métodos adotados no trabalho com ênfase nos sujeitos e instrumentos norteadores da formação escolar; por conseguinte são abordados os resultados e discussões da pesquisa; e por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

2 REFLEXÕES SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO

2.1 SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO

A categoria camponês apresenta uma diversidade de possibilidades sociais, culturais e produtivas, que vão desde a agricultura de subsistência até a agricultura familiar empresarial.

De acordo com Polanyi (1980), essa diversidade pode ser entendida pelo fato de que a função econômica se apresenta apenas como uma entre tantas outras atividades que fazem parte da vida no campo.

A partir disso, se entende que as dimensões terra e trabalho não estão separadas: o trabalho é parte da vida, a terra continua sendo parte da natureza, a vida e a natureza formam um todo articulado.

Em geral, há uma ideia de que os camponeses apresentam em comum a vontade de permanecer na terra, no trabalho familiar, na prática do autoconsumo (capacidade de alimentação) e na diversidade produtiva. E, como pontos divergentes à quantidade de terra, o capital econômico, o capital humano (competência) e o capital social (laços sociais).

Para Forman (1979), a mudança na agricultura camponesa se deu com a penetração da comercialização no campo, que levou, conseqüentemente, à quebra da estrutura institucional tradicional. O campesinato assumiu assim, uma nova forma que obedece a lógica de produção mais integrada ao mercado.

É justamente na tensão entre o mercado e a autossuficiência que se confrontam os projetos de sociedade e o direcionamento de políticas públicas para o campo. Nesse sentido, Wanderley (1995), destaca o fato de que enquanto na França os camponeses são “estimulados” e constituem o setor mais representativo da agricultura do país, sendo considerados agentes do progresso; e na Polônia existe um modelo de empresa estatal, com limite jurídico de 50 hectares e, os agricultores

são os responsáveis pela oferta de produtos de origem animal e ainda, são considerados necessários e tolerados, no Brasil, a situação é bastante diferente. A produção camponesa sempre foi “bloqueada” e tratada como secundária e subalterna à grande propriedade e a indústria, que sempre receberam os incentivos das políticas públicas.

Essa política de marginalização é a marca dos anos 1970-80, com a modernização da agricultura, sobretudo a empresarial, vista como elemento de progresso: grandes superfícies, monoculturas destinadas à agroindústria e à exportação - com forte uso de adubos e agrotóxicos e mão de obra assalariada.

Enquanto a agricultura familiar era entendida como subordinada ao desenvolvimento industrial, e teria como finalidade a produção de matéria prima para a indústria de alimentos e de mercado regulador da força de trabalho, isso porque, para o Estado Brasileiro, a agricultura estava cumprindo o seu papel enquanto geradora de divisas, com a finalidade de honrar os compromissos externos. Contudo, quando a questão é analisada pelo ângulo da geração de emprego e distribuição de renda, observa-se que essa política favoreceu a marginalização de um grande contingente populacional do campo.

Segundo Wanderley (1995), os modelos de agricultura familiar no Brasil se distinguem pelas oportunidades oferecidas aos agricultores e pela própria atuação do Estado, em cada região.

No Nordeste, apesar do poder (político, econômico, social) de explorações como a cana-de-açúcar, cacau, algodão e fazenda de gado, que estigmatizaram a população pobre a migração e/ou a exploração da sua força de trabalho, sempre houve espaços para a prática de uma agricultura camponesa.

Diante disso, é possível destacar quatro pontos que contribuíram para a existência/permanência dessa agricultura residual: o primeiro ponto é a sua capacidade de absorção da mão-de-obra, sendo a responsável pela retenção no campo de parte do contingente populacional que tenderia a migração; o segundo ponto se deve ao fato de que essas unidades produtivas não foram atingidas de maneira contundente pelo processo de modernização da agricultura; o terceiro ponto

diz respeito às relações de poder que configuram o território (Senhor-de-Engenho, Coronel); e, o quarto ponto está relacionado à postura assistencialista do Estado.

Nesse panorama, se torna possível entender a necessidade e importância do fortalecimento da agricultura familiar e do apoio às formas camponesas tradicionais de relações sociais e produtivas que melhor se adaptam a realidade do campo hoje, em particular da juventude.

2.2 OS JOVENS NO CAMPO

Há uma necessidade de repensar o processo de socialização da juventude do campo, tendo em vista a extensão do ritmo da mudança nos valores culturais da sociedade urbana contemporânea para o campo.

São notáveis as dificuldades encontradas pelos jovens na passagem da vida familiar particularista para a vivência numa sociedade mais ampla - baseada em critérios universalistas, de desempenho e especialização.

A educação, por exemplo, passou de primordialmente informal - processo no qual os jovens aprendem participando ativamente da vida familiar e comunitária-, para uma educação sistêmica ou formal – na qual são transmitidos determinados conhecimentos, técnicos ou de modo de vida, por um especialista.

No nordeste do Brasil, historicamente, destaca-se entre as causas da abertura nos padrões socioculturais a migração interna, influenciada pela concentração de terras, os progressos técnicos na agricultura, os baixos salários, as secas periódicas, o crescimento vegetativo da população, entre outros fatores.

O jovem do campo vive o dilema de ter que escolher entre os valores familiares e os novos valores introduzidos pelo contato com outros modelos de vida, estilizados pelo urbano da pequena cidade e pelo “mundo” da mídia.

A família e a comunidade não são mais referências de vida para esses jovens. Uma vez que, a preparação para a vida adulta passou a ser regulamentada por um sistema escolar educacional, por agências juvenis mantidas por adultos, por grupos juvenis espontâneos e pela própria mídia.

Essas organizações especializadas assumem a função, antes da família e comunidade, de atribuir papéis aos jovens na sociedade, preparando-os para um trabalho distante da realidade do campo e inculcando neles valores cívicos, políticos e religiosos.

Para Dayrell (1999), existe um desconhecimento das novas gerações mesmo para aqueles que trabalham com ela. Em particular, é constatada a fragilidade de políticas públicas e pesquisas que reflitam sobre a sua realidade, os projetos e os valores de vida que orientam os jovens do campo.

A juventude é analisada aqui como categoria socialmente construída (Áries, 1981; Groppo, 2000), a partir de um procedimento que considera as múltiplas referências de vida que o jovem está em contato. Assim, a juventude é uma categoria dinâmica, construção social e um tipo de representação, marcada pela diversidade cultural e desigualdades de acesso aos bens e serviços.

Os contatos estabelecidos e vivenciados com outros espaços têm como resultado prático a instituição de novos sentidos de pertencimento, territorialidade e temporalidade. Uma transformação que exige do pesquisador o conhecimento dos sentidos atribuídos às ações dos jovens do campo, a partir do estudo dos grupos culturais em torno dos quais eles se articulam, principalmente no cotidiano escolar.

A escola é, na sociedade contemporânea, uma referência na produção de sentido de vida. Todavia, ela tem favorecido a construção de identidades que estão cada vez mais distantes das do campo.

Destarte, antecipando novas formas de estar no mundo e diminuindo o interesse dos jovens pela agricultura e a vida no campo, uma vez que transmite valores e estilo de vida urbano. Em consequência, percebe-se entre os jovens uma espécie de “desencantamento” da vida no campo e, concomitantemente, um “encantamento” pela vida na cidade.

As classificações de estilo de vida juvenil serviriam para impor limites e produzir uma ordem que refletisse uma divisão de poder (Bourdieu, 1983). Nessa divisão, os de mais idade deveriam assumir os lugares de destaque na sociedade e controlariam o destino dos mais jovens. Debert (1999) argumenta que a idade foi transformada num mecanismo privilegiado de criação de novos atores políticos e de consumo.

Em consonância, à medida que o ritmo da mudança social se torna mais intenso, modificações cada vez menores são experimentadas pelos jovens. Assim, a escolarização tem promovido um retardo no ingresso no mundo adulto, isto é, ao redefinir as dimensões da estrutura familiar e do trabalho, a escola modifica o modo como o jovem se relaciona com o sistema produtivo e as perspectivas de futuro da propriedade.

Além da escola, Barbero (2003), apresenta a mídia como outro mecanismo que vem mudando profundamente as opções da juventude do campo. Pois, ela privilegia novos “modos de estar juntos” e novos dispositivos de percepção de valores, com fundamento numa cultura globalizada.

Esse quadro tem reforçado uma situação que pode comprometer a herança cultural para as novas gerações, o que pode ter como consequência a instituição de novas ruralidades cada vez mais distantes de uma perspectiva camponesa. Uma vez que, a juventude é uma “força potencial de transformação da sociedade” e tem um papel de inovação e transformação social (Mannheim, 1982)

A interação dos jovens do campo com o cotidiano escolar urbano poderia levar erradamente a concluir que o processo de aculturação seria capaz de tirar ele da barbárie, da ausência de conhecimentos. Porém, o que parece concreto é que continua a existir uma diferença entre a juventude da cidade e do campo. (Caldart; Paludo; Doll, 2006).

A diferença entre os jovens é menos visível a cada progresso dentro do sistema de ensino. A pesquisa realizada por Campolin (2000), apresenta a importância dada ao estudo, pois ele é visto como condição para “ser alguém na vida”, preparar-se para o mercado de trabalho urbano, especializado. O que

evidencia um projeto pedagógico escolar concebido a partir das necessidades da modernidade técnica (Bruseke, 1998).

Um debate necessário sobre a perspectiva de integração da juventude do campo diz respeito à própria natureza do sistema capitalista a saber, a crise e a orientação para uma destruição criadora, pois ao mesmo tempo em que o sistema demanda a inserção no mercado, ele cria mecanismos de exclusão, uma situação complexa visto que o jovem do campo, em geral, não teve o mesmo ritmo de escolarização do da cidade e não adquiriu os saberes necessários para a vida do campo, portanto, o jovem é duplamente excluído (Schumpeter, 1961).

Uma dinâmica que ao invés de combater a construção imagética de atraso do Nordeste (Albuquerque Jr., 2011), em especial da população do campo, promove uma imagem distorcida das realidades socioeconômica e culturais concretas do campo, exigindo assim, um novo olhar sobre o mundo rural, que o compreenda como um universo integrado a sociedade brasileira e internacional, mas que mantém certas particularidades (Wanderley, 2001).

Dessa forma, uma perspectiva de educação dos jovens do campo que vise ser contextualizada necessita ter em suas orientações curriculares uma postura crítica sobre a temática do reconhecimento na sociedade contemporânea.

Entender que para superar as situações de desrespeito, injustiças, se faz imperativo redirecionar o debate para as políticas de reconhecimento. (Fraser e Honneth, 2003). Os autores destacam que não se deve negligenciar as dinâmicas distributivas, pois os indivíduos fazem parte de vários grupos ao mesmo tempo. E aponta como saída o dualismo perspectivo, que permite analisar simultaneamente cada uma das duas perspectivas, econômico-cultural e redistributiva-reconhecimento.

Uma postura sociológica que busque compreender as dinâmicas de ruptura existentes no ambiente escolar, parte da interpretação do cotidiano como um sucessivo acionamento de dispositivos de diversos mundos e críticas de que os dispositivos não funcionam segundo seus princípios. (Boltanski; Thévenot, 1991).

Pelo exposto, acredita-se que há uma emergência da recontextualização da juventude e os modos de vida do campo nos sistemas escolares, a partir da visão de que o campo é lugar de conhecimentos, formas de trabalho e vida em harmonia com a natureza.

2.3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELA JUVENTUDE DO CAMPO

Ao longo da história, a juventude do campo tem enfrentado uma série de desafios que afetam suas oportunidades e qualidade de vida. Entre os fatores que impactam negativamente é possível destacar as condições socioeconômicas, acesso à educação, infraestrutura limitada, falta de emprego adequado, êxodo rural e questões relacionadas à sustentabilidade agrícola.

Entre as desigualdades socioeconômicas enfrentadas pela juventude do campo, de acordo com relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Lobato; Labrea, 2014), a renda domiciliar *per capita* é um fator determinante, pois a renda da população urbana é quase três vezes maior do que a da população rural.

Uma situação que impacta negativamente no acesso a oportunidades educacionais e de emprego. Segundo Weller (2014), às condições socioeconômicas desfavoráveis afetam o desenvolvimento e a perspectiva de vida dos jovens, conduzindo-os a escolhas de profissões com as quais não estão familiarizados, por exemplo, por meio da família ou pessoas próximas, ou através de atividade concreta que tenham viabilizado maior contato.

Numa conjuntura marcada pelo desemprego ou subemprego (Corrochano, 2014), a população jovem do campo apresenta maiores limites ao investimento em educação, a formação profissional ou ao desenvolvimento de atividades profissionais típicas de uma sociedade líquida (Bauman, 1999)

A falta de capital financeiro e de crédito acessível são obstáculos para os jovens empreendedores que desejam iniciar seus próprios negócios ou se envolver em atividades criativas. Para Gomes *et al.* (2014), a formação dos jovens na atualidade tem privilegiado a formação em detrimento do conhecimento prático encontrando dificuldades para ter sucesso.

Outro fator que evidencia a necessidade de investimento em educação e emprego no Brasil é a concentração de jovens com apenas o ensino fundamental ou médio (34,7 e 46,3 por cento, respectivamente). Uma situação que reflete na probabilidade dos jovens estarem empregados, enquanto a taxa entre os que concluíram o ensino fundamental ou médio é de quase 50 por cento, só aumentando substancialmente com o ingresso na educação superior (Lobato; Labrea, 2014). Isso significa que as chances de entrar no mercado de trabalho só aumentam quando o indivíduo entra no sistema de ensino superior.

Um contraste com as realidades do campo, pois os jovens que permanecem no meio rural geralmente têm baixo nível educacional (Abramovay *et al.*, 1998), o que pode impactar negativamente no desenvolvimento do campo.

Nesse contexto, a deficiência na prestação de serviços básicos também é uma preocupação importante para a juventude rural. A falta de infraestrutura adequada de saúde e transporte torna difícil o acesso a serviços médicos, educação e outras necessidades básicas. Isso pode impactar a qualidade de vida e o bem-estar dos jovens, além de limitar suas oportunidades de desenvolvimento. Assim, a falta de serviços de saúde e transporte em áreas rurais é um desafio significativo que afeta a juventude do campo.

Os desafios apresentados resultam numa juventude rural com um quadro de maior vulnerabilidade social e menor capacidade de enfrentar os problemas socioeconômicos. A preocupação acerca do futuro das regiões rurais passa a conflitar com a perspectiva segundo a qual o jovem é comumente visualizado como o futuro dos espaços em que atua. Uma vez que, a fragilização socioeconômica do jovem impacta no nível de desenvolvimento da sua localidade.

2.4 AUTORIDADE NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

O debate sobre a autoridade na educação, em particular, na construção da categoria juventude do campo implica numa constante dinâmica de contextualização às realidades sociais.

Um posicionamento que traz a reflexão sobre o papel da escola na comunidade, pois o currículo da educação básica no Brasil enfrenta o desafio de se tornar socialmente útil e formar cidadãos críticos.

Para tanto, o problema a ser enfrentado é a própria ideia de progresso do pensamento humano na sociedade ocidental. O qual se dispõe a refletir que a constatação da irracionalidade do mundo que não nos dispensa da luta no sentido de torná-lo racional. Todavia, a partir duma racionalidade que não exclui o diferente e, paradoxalmente, o ilógico.

Assim, Adorno (2006) defende que o único poder efetivo contra a repetição de Auschwitz é a conquista da autonomia por parte do educando e o poder para a auto-reflexão e autodeterminação de não participar na barbárie.

Um contexto no qual a educação e as formas de inserção da juventude, em particular do campo, chamam a atenção para o fato de que a formação não alcança seus objetivos e ainda contribuir para criar mais distorções no processo de conhecimento do mundo social pelos jovens.

A questão que se coloca é saber se por meio da educação pode-se transformar algo decisivo em relação à irracionalidade. Para Adorno (2006), a barbárie é algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização.

Este estado de irracionalidade se caracteriza não apenas por não terem em sua maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição.

Uma situação que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Nesses termos, é necessário considerar os objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 2006).

Se por um lado é preciso acabar com a irracionalidade, o problema é que ela não foi colocada com a nitidez e a gravidade que deve ser abordada. A forma de que a ameaçadora irracionalidade se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas.

A ideia nuclear da Dialética do esclarecimento e a de que o processo civilizatório, no qual o homem aprendeu progressivamente a controlar a natureza em seu benefício, acaba revertendo-se no seu contrário, na mais brutal barbárie, em virtude da unilateralidade com que foi conduzido desde a idade da pedra até nossos dias.

Assim, indagar o esclarecimento que temos diante de nós: como é possível que este esclarecimento, que supostamente nos levaria para uma sociedade mais justa e livre, acabou produzindo o seu reverso, ou seja, uma sociedade destrutiva e injusta, por mais esclarecida que seja.

A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações do ambiente. Dessa forma, os homens obcecados pela civilização só se apercebem de seus próprios traços miméticos, que se tornaram tabus, em certos gestos e comportamentos que se encontram nos outros e que se destacam em seu mundo racionalizado como resíduos isolados e traços rudimentares verdadeiramente vergonhosos. O que repele por sua estranheza é, na verdade, demasiado familiar. (Adorno; Horkheimer, 1985).

Numa outra perspectiva, Arendt (2005), tomando a autoridade como necessária na prática educacional, analisa os problemas da educação a partir das oportunidades oferecidas pela própria crise, a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos, de explorar e investigar tudo aquilo que ficou

a descoberto na essência do problema, a essência da educação é a natalidade, o fato dos seres humanos nascerem no mundo.

A natalidade é a condição humana mais intimamente ligada à criação de algo novo, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar. (Arendt, 2005)

É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis. Natalidade é a categoria central do pensamento político porque é a raiz ontológica da ação e, portanto, também da liberdade e da novidade, que são intrínsecos ao aparecimento dos homens no mundo (Arendt, 1995). Assim, a educação não pode jamais ser entendida como algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz novos seres humanos.

Numa “sociedade de massas” que prioriza as atividades do trabalho e do consumo; orientada pelo futuro imediato e que nada quer conservar do passado, consumando-se aí a perda da tradição. Deste modo, sua crise contemporânea tem a ver com a incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora.

A ruptura com a tradição é um problema moderno irreversível, de modo que não podemos simplesmente agir como se fosse de fato possível recuperar o antigo “acordo entre o ethos específico do princípio pedagógico e as convicções éticas e morais básicas da sociedade como um todo”. (Arendt, 2005, p. 244).

2.5 A IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO PARA O JOVEM DO CAMPO

O reconhecimento da diversidade da juventude do campo exige a sua consideração como um campo de ação social. Um campo de construção de múltiplas identidades no qual as instituições escolares precisam referenciar a relação entre a tradição e a modernidade.

Para Carrano (2007), a escola está inserida entre ambientes de tensão por mudanças demandadas pelos jovens. Assim, a escola e seus profissionais têm o desafio de entender o jovem do seu espaço e tempo, contribuindo para uma vivência digna nos mais diversos ambientes sociais.

Nesses termos, a escola contribui para a valorização das identidades juvenis do campo e, sobretudo, atende as necessidades dos seus estudantes, através de um PPP que organiza e viabiliza as ações futuras (Machado, 2004). Os projetos necessitam abordar pretensões individuais e coletivas, valorizando as falas dos diversos atores sobre suas experiências concretas e condições materiais de reprodução.

Em especial, é preciso um olhar diferenciado para a vivência do tempo de juventude. Numa dinâmica de valorização do ser jovem e dos seus fazeres cotidianos e futuros, numa interação com tradições, modernidades e realidades do campo.

A escola necessita integrar elementos formativos e direitos ao processo de construção de um cidadão livre, autônomo e crítico. Num processo de centralização do imaginário juvenil nos currículos, nas ações, nas interações com a comunidade escolar e o mundo do trabalho.

Para Sposito (2005), a trajetória de escolarização precisa considerar a formação para o mundo do trabalho, uma vez que não se pode excluir as aspirações dos jovens trabalhadores. Isso porque o trabalho e a escola se apresentam como complementaridade de acordo com os modos de vida e as condições de reprodução dos jovens do campo.

Nessa perspectiva, a formação escolar precisa ser única na busca pela qualidade e adequada às condições socioeconômicas e culturais de sua comunidade de abrangência. A formação tem que favorecer a constante busca pela melhoria das condições de vida dos estudantes, refletindo sobre as relações de poder e desigualdades presentes.

Por tudo, a construção de projetos escolares que superem o desencaixe entre estudantes e instituição deve ser entendido como uma prioridade central do processo de formação, a escola exercendo o seu papel de integração do jovem ao mundo adulto.

3 UM CURRÍCULO PARA OS JOVENS DO CAMPO

3.1 UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO

Na atualidade, é necessário reconhecer que o sucesso ou fracasso no sistema escolar não pode ser atribuído unicamente a um elemento, pois há um entrelaçado de questões sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais presentes que influenciam diretamente nos resultados.

Nesse horizonte, entre as críticas ao sistema de ensino que encontram legitimidade, é possível destacar os problemas decorrentes do processo de padronização dos conhecimentos presentes nos currículos. Para Apple (2002), o distanciamento das realidades é resultado da escolha por projetos conservadores, que privilegiam os grupos detentores do capital econômico e cultural na construção dos conhecimentos a serem trabalhados nos sistemas de ensino.

Para a superação desse hiato, os currículos escolares deveriam ser orientados por um amplo processo formativo e de construção compartilhada de saberes com todos os envolvidos (Morgado, 2019). Nessa perspectiva, Pinar (2004), apresenta o currículo como o estudo interdisciplinar da experiência educacional, que tem como objetivo compreender as necessidades para o exercício do pensamento crítico e não apenas como assimilação cultural.

A evolução da sociedade demanda que os sistemas de ensino superem a perspectiva unilateral de mercado de trabalho e se fundamentam em modelos de ensino-aprendizagem orientados pela criatividade e criticidade. Para Canário (2006), as mudanças devem ser construídas por uma diversidade de atores e que garantam a autonomia profissional e controle dos processos de trabalho pelo docente.

Assim, o entendimento sobre o que é o currículo e seus fins não deve ser limitado por viés da normatividade, enquanto seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos (Sacristán, 2013).

O conceito de currículo deve extrapolar as dimensões dos parâmetros pedagógicos oficiais, resultados baseados na aritmética (por exemplo, quantidade de matrículas versus formados) e legitimar as perspectivas críticas e de recontextualização dos saberes. Numa dinâmica a partir da qual os elementos dos conhecimentos disciplinares são relidos no currículo para diferentes grupos sociais (Bernstein *apud* Young, 2014). Ou seja, um olhar para o que acontece dentro da escola, numa crítica ao currículo baseada no desenvolvimento conceitual e destacando o caráter social da construção do conhecimento.

É justamente nesse ponto que se encontra uma questão teórico-prática chave no trabalho, a distinção entre o currículo oficial e o praticado em relação às juventudes do campo. Apesar de haver um controle institucional sobre a seleção e o sequenciamento dos conhecimentos, a progressão do ensino é influenciada pela prática docente na sua dinâmica e construção do projeto político pedagógico. Ou seja, a recontextualização dos conhecimentos está presente no projeto de cada escola, há uma identidade nele.

Para Sahlberg (2011), entre os aspectos que devem ser considerados na análise para o bom desempenho do sistema escolar na Finlândia - além de privilegiar o caráter público da educação e adotar uma perspectiva que concilie as influências externas com as tradições do país, é que os docentes exercem o controle do currículo.

O controle do currículo é uma característica fundamental para o avanço das propostas de educação do campo no Brasil. Uma recontextualização dos conhecimentos foi e é prática dos movimentos sociais e atores institucionais que visavam construir uma concepção própria de currículo do campo (Caldart, 2009).

A defesa da identidade pedagógica não conduz a pensar o currículo apenas com abordagens locais, territoriais. Isto porque os parâmetros políticos e práticos do exercício dos projetos estão entrelaçados à "aldeia global", que exige das escolas respostas aos cenários de incertezas e procuras culturais que fragmentam as realidades locais.

Como destaca Saviani (2016), a escola tem como pressuposto o ingresso do estudante na cultura letrada e as escolhas de formação são técnicas e políticas. Ou

seja, a escola assume a função de preparar as novas gerações para os desafios que as sociedades lhe impõem.

O currículo apresenta um papel central no processo de formação escolar. É nele que há a definição do que se deve ensinar, a orientação para o trabalho docente e o próprio sentido de experiência escolar para os estudantes. No currículo está presente as diversas articulações para a gestão escolar, enquanto definição das políticas e práticas que relacionam os estudantes ao mundo.

Assim, Young (2009) destaca que a escola existe para ensinar conhecimentos que oferecem explicações confiáveis ou inovadoras do mundo e o enfraquecimento das fronteiras entre os saberes escolares e tradicionais comprometem a relevância do currículo para os jovens, principalmente aqueles em situações de desvantagens socioeconômicas. A ausência desses grupos passa por uma intencionalidade, na qual as elites dominantes reproduzem as segregações nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais (Arroyo, 2013).

Nesse quadro, o professor é responsável pela apropriação e recontextualização dos conhecimentos, uma vez que podem adaptar ou reconstruir o currículo prescrito, oficial, para as realidades e situações presentes em cada sala de aula, a princípio, a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas

É justamente a possibilidade de flexibilização dos currículos que viabiliza a verdadeira inclusão escolar (Monroy; Segrera; Rosado, 2020). Assim, o currículo aparece como um conjunto de metodologias e processo visando a formação integral, garantindo a legitimidade dos conhecimentos nas aulas para alcançar os objetivos da aprendizagem e das demandas sociais contemporâneas.

Enquanto conjunto básico de conhecimentos, o currículo se apresenta como um referencial que auxilia os professores a direcionar e fortalecer valores, competências e capacidades dos educandos. Na atualidade, essa perspectiva integrativa exige uma ressignificação dos currículos aos contextos escolares, em particular as realidades dos jovens do campo.

3.2 EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE LUTAS

As lutas e disputas pela posse de terras e propriedades rurais ao longo da história brasileira, são acontecimentos inevitáveis entre proprietários e uma sociedade excludente.

As mais antigas organizações representativas deste grupo social datam apenas da década de 1950. As primeiras foram as Ligas Camponesas, que desapareceram sob a repressão do regime militar (1964-1983).

O Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais (que no Brasil inclui tanto assalariados como pequenos agricultores), nascido pouco depois das Ligas, conseguiu sobreviver a duras penas.

A partir do final da década de 1970 houve mudanças neste quadro. Uma parte delas reflete a influência da “globalização”. Como aconteceu em outros países, o sentido geral destas mudanças tem sido a retração da ação do Estado, com uma presença muito menos ativa na promoção do desenvolvimento e, particularmente do rural.

Apesar disso, é possível perceber que também existiram ações da sociedade que promoveram condições mais favoráveis para iniciativas de desenvolvimento local. Neste *rol* cabe destacar o trabalho de base realizado sobretudo pela Igreja Católica, que disseminou as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) por todo o país, tendo particular importância no Nordeste.

Mediante essas realidades, é que nasce a Comissão Pastoral da Terra (CPT) em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia-GO.

Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam.

Nasceu ligada à Igreja Católica, com vínculo à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na realização do seu trabalho e a se manter no período em

que a repressão atingia agentes de pastoral e lideranças populares, adquirindo caráter ecumênico, tanto no sentido dos trabalhadores que eram apoiados, quanto na incorporação de agentes de outras igrejas cristãs, destacadamente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB.

A CPT presta serviços às causas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, quanto à sua organização, definindo os rumos e objetivos do homem e mulher do campo, com espírito crítico.

Os primeiros a receber as ações da pastoral da terra foram os posseiros da Amazônia, que logo após se estendeu a todo o Brasil, onde os camponeses em suas diversas categorias, estivessem enfrentando algum problema. Seja na defesa dos direitos dos trabalhadores à terra, principalmente posseiros e sem terras, na democratização do acesso à terra e na quebra do latifúndio, envolvendo-se diretamente nas lutas e manifestações da reforma agrária.

Em cada região a comissão pastoral da terra, se adequou aos desafios e realidades que se apresentava, como por exemplo os atingidos pelos grandes projetos de barragens que expulsaram milhares de famílias, para a construção de hidrelétricas de Itaparica no rio São Francisco e Itaipu, no rio Paraná.

No acompanhamento às comunidades a CPT percebeu a rica diversidade de tradições e culturas dos povos do campo, onde cada grupo camponês tem características próprias, identidades diferentes, começando a dar mais atenção a essa diversidade e a buscar um tratamento diferenciado a cada uma delas, sejam indígenas, quilombolas, posseiros, extrativistas, seringueiros, faxinalenses, geraizeiros, camponeses de fundo e fecho de pasto, retireiros do Araguaia, assentados, ribeirinhos, acampados, sem-terra, atingidos pela mineração, atingidos pelos grandes projetos, camponeses tradicionais, atingidos por barragens, migrantes, pequenos agricultores, juventude camponesa, coletivos de mulheres e outros, qualificando-os como comunidades tradicionais, que somente os que distingue, é o uso comum da terra onde vivem e trabalham (Comissão Pastoral da Terra, 2010).

A Comissão Pastoral da Terra (CPT), desde a sua criação, se defronta com os conflitos no campo e com o grave problema da violência contra o que se convencionou nomear como trabalhadores e trabalhadoras da terra, no levantamento de dados sobre as lutas de resistência pela terra, defesa e conquista

de direitos e denuncia a violência sofrida através de diversos meios, sobretudo o seu boletim informativo das ações e injustiças social, tornam público para toda comunidade social e científica, sobre o que ocorre com o homem do campo.

Diante da desaceleração das ocupações, retomadas e acampamentos, a não realização da Reforma Agrária, bem como a não demarcação e titulação de territórios tradicionais, já eram realidades em governos anteriores, que tenham propostos de forma justa, a necessária distribuição de terras no país, independente de viés políticos e partidários.

Pois, se o governo brasileiro não realiza a reforma agrária, por outro lado a pressão necessária dos movimentos sociais do homem no campo, através de ocupações e acampamentos, estão cada vez mais se reduzindo. Em que todas essas iniciativas desastrosas do governo brasileiro e de seus aliados, foram repudiadas pelas organizações/grupos/povos do campo.

O número de manifestações ocorridas em 2019, foi o maior dos últimos dez anos. Foram 1.301 manifestações realizadas em todo território nacional, com 243.712 pessoas envolvidas. É importante lembrar que a CPT compreende as manifestações como sendo as ações coletivas dos trabalhadores e trabalhadoras da terra, que protestam contra atos de violência sofrida ou de restrição de direitos, reivindicando diferentes políticas públicas e ou repudiam políticas governamentais ou exigem o cumprimento de acordos e promessas, propondo nas suas lutas sociais um trabalho popular-libertador e não assistencialista como é a prática comum da Igreja. (CONFLITOS no campo Brasil, 2018).

Como resultado da sua proposta e prática, a igreja está sendo duramente perseguida tanto pelo poder político-econômico, como por parte da própria Igreja convencional, particularmente o setor denominado de ala conservadora (Lowy, 1991).

A ação católica teve grande importância no sentido de colocar os fiéis da igreja, a par das discussões relacionadas às questões sociais. Marcando a aplicação do método latino-americano de trabalho pastoral (agir transformador da Igreja na sociedade), “Ver – Julgar – Agir”, este movimento contribuiu para a formação de diversas lideranças, que inclusive militaram em partidos políticos e movimentos sociais (Carvalho, 2006).

O trabalho desenvolvido pela comissão pastoral da terra, não se propõe a ser vanguarda na luta pela reforma agrária, tendo como objetivo “servir de apoio” aos movimentos populares, grupos e associações que lutam direta ou indiretamente em alguma área da questão fundiária.

Atuando como uma espécie de “serviço educativo”, privilegiando a sua atuação no campo da denúncia e no apoio político-pedagógico, aos grupos que se organizam na luta pela terra, podendo assim, participar qualquer pessoa na direção ou coordenação, de qualquer credo ou opção religiosa, exercendo sempre uma autonomia frente a própria convenção nacional dos bispos no Brasil – CNBB, ou seja, apesar de sua criação estar diretamente ligado à instituição católica, organiza-se com liberdade de decisões em sua ação pastoral (Poletto, 1985).

A luta do camponês por autonomia, resultante dessa condição, tem como objetivo materializar-se na criação e no desenvolvimento de uma base autogerida de recursos, envolvendo tanto recursos sociais como naturais.

A terra constitui o pilar central dessa base de recursos, não só do ponto de vista material, mas também simbólico. Representa o suporte para o camponês atingir certo nível de independência. Ela é, assim como foi, o porto seguro a partir do qual o mundo hostil deve ser encarado e confrontado. Daí vem à centralidade da terra em muitas das lutas camponesas do passado e do presente (Petersen, 2009)

Em Pernambuco, de acordo com a CPT, há uma tendência muito forte de crescimento desses conflitos, não só na questão da luta pela terra, mas também acompanhada de violências, ameaças, intimidações e atentados.

Uma das regiões onde os conflitos têm se acirrado é a Zona da Mata. Ali famílias vêm sendo alvo de conflito com empresas imobiliárias arrendatárias de usinas falidas, com o objetivo de retirar os moradores, agricultores e posseiros, a fim de utilizar as terras para a especulação imobiliária.

No sertão pernambucano, no território Pankararu, um terreno de 8.100 km² localizado entre os municípios de Jatobá, Petrolândia e Tacaratu, ex-posseiros perseguem lideranças locais e causam insegurança na região, descumprindo uma decisão judicial (2017) que reconhece os direitos do povo Pankararu (Gonzaga, 2020).

Historicamente, Pernambuco é um estado de tradições na luta pelo direito à terra e de várias iniciativas de resistências e mobilizações no campo, desde a

resistência de negros escravizados pelo sistema colonial as ligas camponesas, surgidas na década de 1950. Sendo as ligas camponesas, consideradas as primeiras organizações de camponeses e camponesas que reivindicaram a reforma agrária no país. Assumindo um destaque nacional, quando o assunto é conflito agrário e violência no campo.

A palavra camponês, que dá nome à camada mais numerosa e mais importante dos que vivem diretamente unidos à terra, apesar de sua pureza, da sua definição simples – campo, camponês – não se pronunciava, a não ser entre os marxistas e progressistas, nem se escrevia, exceto nos jornais e revistas de esquerda.

A grande imprensa, a “imprensa sadia”, não a registrava, nem era articulada nas altas rodas, nos conclaves sobre agricultura, nas assembleias de deputados e senadores, e, sobretudo entre os grandes senhores de terra ou no recinto de suas associações.

Não era uma simples designação ou um tranquilo qualitativo, mas uma palavra ideológica. Sua menção, apenas, trazia a lembrança de associações, movimentos e lutas organizadas contra outros senhores de terra, em outros países ou épocas.

A imprensa, na sua pressa em caracterizar como perigosa, subversiva, contrária à ordem de coisas vigentes, batizara a associação dos foreiros de Pernambuco de “Liga Camponesa”, situando-a sempre nas páginas policiais dos órgãos de comunicação escrita.

Buscou-se assim, precipitar a associação na ilegalidade, o que não foi alcançado, porque ela tinha objetivos claros, precisos, definidos, concretos, circunscritos à legislação em vigor (Julião, 2009).

O Nordeste brasileiro tem condições de oferecer tudo ao homem. E ali vive, ou antes, morre de inanição, de miséria, de fome, de doença, de angústia, o homem que não pôde ainda ser dono de tanta riqueza. O homem escravizado. Analfabeto. Enganado. Com medo. Sem-terra. Sem trabalho. Sem dignidade. Sem horizonte. Sem pátria (Julião, 2009).

A despeito de uma série de motivações sociais, econômicas, culturais e históricas que, quando somadas, podem explicar com mais profundidade o fenômeno do êxodo rural, a ausência de políticas de Estado, de qualidade de vida

no campo e a concentração de terra constituíram-se como elementos substanciais para o deslocamento em massa da população camponesa para as áreas urbanas.

Outra característica reveladora que os dados da comissão pastoral da terra descrevem, é que a violência contra a pessoa, é significativamente maior nas tentativas e ameaças de expulsão e despejo, do que nos despejos e expulsões propriamente ditos.

O poder público e o poder privado são, portanto, muito mais violentos contra comunidades, grupos, povos e movimentos sociais, que resistem coletivamente para permanecer em suas terras e territórios. Quando as pessoas sofrem muito mais violência nos processos de defesa-territorial, do que nas próprias remoções forçadas de despejos e expulsões. Em que, a característica da violência, muitas vezes mortal, que pesa sobre aqueles e aquelas que resistem e que defendem suas terras e territórios, que muitas das vezes só são compreendidas na dimensão material e simbólica.

Defender a terra, sua cultura, sua ancestralidade é defender a sua própria existência da comunidade e grupo social, pois o conceito de re-existência (Porto-Gonçalves, 2001), contribui para a compreensão desse processo, da luta pela existência dos povos/grupos/comunidades, que se associa à luta contra quem tenta ou ameaça a sua própria existência, implicando na permanência no território, na manutenção de sua territorialidade.

Dentro da característica político-pedagógica a CPT foi a principal instituição responsável pelo surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), organização civil popular surgida na região Sul em 1984. Atualmente, resguardando as suas devidas especificidades, a CPT apresenta-se nos conflitos de terra através de intermediação entre a luta pela terra e a sociedade (Martins, 1985).

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) tem conseguido visibilidade nas últimas décadas (1980/1990) no Brasil e no mundo, pois é um dos poucos movimentos sociais a ter expressão no contexto da economia globalizada. Porém, não se pode entender o MST isoladamente, pois o mesmo surgiu ligado às organizações camponesas e também a partir da prática da Igreja Progressista (Ala da Igreja Católica e de outras Igrejas Cristãs com postura progressista), mais especificamente a partir do trabalho pastoral da CPT (Corso, 2005).

A CPT exerceu e exerce, em relação à luta pela terra no Brasil, muito mais do que um papel de assessoria dos movimentos e de articulação das diversas experiências de organização no campo, de modo a fortalecer estes movimentos e criar condições para novas organizações, como foi o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Fernandes, 2005).

Em grande parte, graças a este trabalho, a organização sindical dos trabalhadores rurais foi, nos anos 1980, despertando de uma longa letargia, o que permitiu, por exemplo, um maior espaço para antigas reivindicações da categoria dos agricultores familiares.

Assim, multiplicaram-se as iniciativas locais, envolvendo diferentes “atores” da sociedade civil, tais como os diversos grupos ligados às Igrejas, ONGs, e algumas organizações dos agricultores. Em alguns destes casos os Conselhos Municipais têm tido um papel interessante.

Nos anos 1990 adquire visibilidade o debate sobre a sustentabilidade, integrando a preocupação da redução da desigualdade social àquela da conservação da base de recursos naturais. Com o tempo este debate foi adquirindo feições próprias na região, impulsionada em muitos casos por redes de organizações da sociedade civil.

Consideramos o aparecimento destes “novos atores” sociais e as iniciativas nas quais estão envolvidos como um fator da maior relevância. Ao mesmo tempo, produto da evolução acima mencionada, eles estimulam as mudanças, abrindo maiores possibilidades para o desenvolvimento sustentável. Um elemento importante a destacar deste processo é o envolvimento das organizações dos agricultores nas iniciativas de desenvolvimento local.

Esta mudança na perspectiva de construção do desenvolvimento se dá com o reconhecimento de saberes e práticas comunitárias, histórico-culturais, que foram negadas pelos modelos de desenvolvimento implantados através de políticas públicas e privadas.

3.3 A ESCOLA E AS IDENTIDADES DOS JOVENS NO CAMPO

A Escola do Campo é uma instituição de ensino localizada no meio rural ou urbano, voltada principalmente para alunos residentes no meio rural e ligados à vida rural. A legislação concede autonomia para desenvolver os seus próprios projetos de ensino, devendo ter em atenção a bagagem cultural dos alunos, bem como os saberes rurais e as tradições locais, de forma a ajudá-los a compreender o mundo numa perspectiva realista do local a que pertencem (Brasil, 2010)

Cabe ressaltar que o foco do projeto da rede de ensino rural é o sujeito rural, devendo-se atentar para a formação da população rural, incluindo alunos e professores. Nesses termos, a Resolução CNE/CEB n. 2/2008 estabelece "Diretrizes, normas e princípios complementares para a formulação de políticas públicas de educação básica rural" (Brasil, 2008).

A vida rural também pode ensinar (Pereira; Castro, 2021). Esse é o princípio básico da Metodologia Alternativa de Ensino, proposta utilizada na zona rural para intercalar o internato na escola (horário escolar) e na aldeia (horário comunitário) com o objetivo de diminuir os índices de evasão nas escolas do campo (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008).

Em 1935, surgiu na França uma proposta educacional denominada "pedagogia alternativa", que surgiu da insatisfação dos agricultores com o sistema educacional do país. No Brasil, a iniciativa teve início em 1969, no estado do Espírito Santo, com o objetivo principal de atender às necessidades da população rural, através da oferta de uma formação que "melhorasse" o nível cultural, social e econômico da população do campo (Araújo; Rodriguez, 2012).

O desenvolvimento organizacional desta prática pedagógica deu-se no Parecer n. 1/2006 CNE/CEB (Brasil, 2006). Este quadro legal considera a educação do campo como uma questão estratégica para o desenvolvimento socioeconómico do meio rural e autoriza o recurso à "pedagogia alternativa" de modo a conjugar os estilos de vida socioprofissional e escolar numa unidade formativa.

Em síntese, a pedagogia alternativa valoriza muito a ligação escola-trabalho de jovens e adultos que utilizam o campo como espaço de vida, trabalho e produção cultural, permitindo-lhes frequentar a escola sem terem de deixar de trabalhar (Cordeiro; Reis; Hage, 2011). Para Larrosa (2011), a pedagogia da alternância é um processo dinâmico, conversacional e participativo que capacita os agentes do domínio por meio do "aprender como experiência e viver no mundo".

As características dessa identidade particular dizem respeito ao entendimento sobre a função da escola e do professor na contextualização do currículo, adequação dos conteúdos, metodologias pertinentes e formação adequada, material didático, infraestrutura e planejamento descentralizado para garantir a educação de qualidade para os jovens do campo (Munarim; Locks, 2012).

Para as escolas do campo, o PPP deve dar conta de práticas pedagógicas condizentes com o contexto escolar, proporcionando vivência e suporte às necessidades da comunidade rural.

Alguns elementos transversais como terra, meio ambiente, questões sociais, democráticas e políticas não podem ficar de fora dos currículos das escolas do campo. Assim, o território é um espaço de identidade, ou poderíamos dizer um espaço de identidade. Os territórios podem até ser imaginados, até sonhados, todavia, é a partir dessa imaginação, desse sonho que começa a construí-lo (Medeiros, 2008).

3.4 O DIREITO À INDIVIDUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Além do arcabouço regulatório já explanado neste trabalho é interessante o aprofundamento dos dispositivos legais que regem a educação voltada aos estudantes de áreas rurais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/1996) determina no art. 27, apresenta os incisos que norteiam os conteúdos curriculares, os quais permitem compreender a abordagem preconizada pela lei no que se refere à educação dos estudantes, incluindo aqueles provenientes de áreas rurais.

A difusão de valores fundamentais é abordada no inciso I, o qual estabelece que a formação integral dos estudantes não se limitando apenas à transmissão de conhecimentos, mas abrangendo também aspectos éticos, sociais e culturais.

Em seguida, inciso II, é defendida a importância das condições de escolaridade dos alunos. Esse aspecto é particularmente relevante quando se trata de estudantes de áreas rurais, pois podem enfrentar desafios específicos, como a distância da escola, a falta de infraestrutura adequada e a sazonalidade das atividades agrícolas. Por isso, é fundamental garantir que a educação seja acessível e adequada às realidades dos estudantes.

Nesse sentido, Kolling, Cerioli e Caldart (2002) apontam que os principais desafios enfrentados pela educação do campo no Brasil são: falta de infraestrutura nas escolas, docentes sem a qualificação necessária, falta de uma política de valorização do magistério, currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos, altos índices de analfabetismo no campo (especialmente entre as mulheres), deseducação da nova geração para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro.

A orientação dos conhecimentos para o trabalho é tratada no inciso III. Essa normativa reconhece a importância de uma educação conectada às realidades e às demandas do mercado de trabalho, preparando os futuros profissionais.

Por fim, a promoção de práticas esportivas é tema do inciso IV. No qual se demonstra a preocupação da lei em defender a prática esportiva como um elemento integrante da educação, unindo o desenvolvimento físico, social e emocional dos estudantes.

Portanto, o art. 27 e seus incisos, visam garantir uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada para todos os estudantes, independentemente de sua origem geográfica ou contexto socioeconômico.

Em relação à oferta de educação básica para população rural, o art. 28 da lei 9.394/1996 estabelece que os "sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região". Assim, a lei já defende a perspectiva educacional contextualizada e integrada às diversas realidades do país. Os incisos desse dispositivo enaltecem a especificidade do ensino a ser ofertado às populações do campo.

Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002), as políticas públicas podem contribuir para a melhoria da educação nas comunidades rurais ao respeitar as especificidades, adaptando os currículos, calendários e outros aspectos do ensino às necessidades e características da região.

Nessa dinâmica normativa de contextualização da educação, o inciso I defende a necessidade de "conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural". Assim, o currículo deve abordar temas e situações que fazem parte de suas vivências e realidades, ou seja, o conhecimento trabalhado na escolar tem que ser relevante e significativo para os estudantes.

O segundo ponto mencionado é a organização escolar própria, que destaca a importância de "adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" no inciso II. Dessa maneira, na legislação há uma padronização na de um calendário escolar flexível e adaptado às realidades dos alunos da zona rural, atento às atividades agrícolas essenciais para suas famílias e comunidades.

Por sua vez, o inciso III dispõe sobre o imperativo de "adequação à natureza do trabalho na zona rural". Essa normativa reforça a necessidade de uma abordagem educacional que valorize e integre os conhecimentos e habilidades relacionadas às atividades agrícolas e ao trabalho no campo. Assim, o trabalho rural assume uma centralidade na vida do jovem do campo, com valorização de suas identidades e para o desenvolvimento de habilidades relevantes para o contexto em que vivem.

Por último, o art. 28 traz uma proteção às escolas rurais ao estabelecer critérios para o fechamento de unidade, no seu parágrafo único estabelece que "o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino". Essa manifestação deve considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, além de analisar o impacto da ação e levar em consideração a manifestação da comunidade escolar.

Nessa esteira, é emitido em 04 de dezembro de 2001 o Parecer CNE/CEB n. 36, com o objetivo de orientar e subsidiar as políticas educacionais relacionadas à educação do campo (Brasil, 2001).

O documento é uma referência para a educação rural ao propor medidas para adequar a escola à realidade do campo e reconhece a diversidade de ambientes físicos e sociais presentes no universo rural brasileiro.

Uma das principais contribuições do Parecer CNE/CEB n. 36/2001 é enfatizar a importância das formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares. Isso significa que as escolas localizadas em áreas rurais devem considerar para o seu funcionamento as especificidades de contexto agrícola, econômico e social da comunidade.

Para tanto, o parecer destaca a importância de estratégias específicas de formação de profissionais que atuam na educação do campo. A formação adequada aos professores deve considerar as particularidades do contexto rural e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, social e econômica presente no meio rural brasileiro.

No mesmo parecer ainda é reforçada a importância da construção de materiais educativos específicos para a educação do campo. Um material que deve ser desenvolvido levando em consideração as realidades e necessidades dos estudantes rurais, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Diante do exposto, o parecer CNE/CEB n. 36/2001 ao propor medidas de adequação da escola à vida do campo contribuiu para construção de políticas educacionais pensadas para as comunidades rurais.

No ano de 2002 é instituída a Resolução CNE/CEB n. 1 (Brasil, 2002a), com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que estabelecem as bases para a organização e o funcionamento das escolas do campo no Brasil.

A resolução é um marco importante na promoção da educação de qualidade nas escolas do campo, reconhecendo a diversidade e propondo medidas para a deficiência da escola à realidade do campo. Entre as principais contribuições da resolução, podemos destacar o reconhecimento da diversidade do campo, a organização curricular, a formação de professores e as diretrizes para infraestrutura e recursos pedagógicos.

Em relação ao reconhecimento da diversidade do campo, o parágrafo único do art 2º preconiza que "A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros [...]" (Brasil, 2002a). Dessa forma, a resolução CNE/CEB n. 1/2002 reconhece a diversidade de ambientes físicos e sociais que constituem o universo rural brasileiro e propõe medidas para adequar a escola à vida do campo.

A abordagem sobre a organização visa estabelecer diretrizes para a construção de um currículo das escolas do campo que contemplem as especificidades locais, os valores culturais e as identidades dos jovens do campo. Nesse sentido, é importante destacar que o art. 7º estabelece os sistemas de ensino como os responsáveis por "regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar,

salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade" (Brasil, 2002a).

Na questão da formação de professores, a resolução CNE/CEB n. 1/2002 (Brasil, 2002a) propõe medidas como oferta de cursos específicos e valorização da experiência dos professores que atuam nas escolas do campo. Entre os componentes enunciados no processo de formação complementar dos professores, o art. 13, inciso I, defende que os sistemas de ensino realizem "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" (Brasil, 2002a).

E, por fim, ao tratar da Infraestrutura e recursos pedagógicos, a resolução CNE/CEB n. 1/2002 estabelece no seu art 15 "determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo" (Brasil, 2002a). Um cuidado justificado pela necessidade de adequação da escola às necessidades dos estudantes e valorizar a cultura e a identidade do campo.

Outro Parecer importante é o CNE/CEB n. 1/2006 (Brasil, 2006), que trata dos "Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), sob a relatoria de Murílio de Avellar Hingel. No documento, o voto do relator recomenda que cada Centro Familiar de Formação por Alternância se submeta ao sistema de ensino competente e que cada Projeto Político Pedagógico adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção formativa, permitindo a formação integral educando.

Ao abordar a temática da inclusão nas escolas do campo, o Parecer CNE/CEB n. 3/2008 (Brasil, 2008b), com amplo debate envolvendo atores sociais e governamentais, definiu orientações para o atendimento da Educação do Campo e estabeleceu uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo.

Nesse ínterim, o CNE/CEB institui a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008a), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do

Campo. Essa resolução traz no seu art. 1º, §4º, que a educação do campo deverá atender às modalidades da "Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria".

Ainda na Resolução n. 2/2008, o §1º do art. 7º determina que o funcionamento das escolas do campo devam respeitar a diversidade das populações atendidas em relação às atividades econômicas, modos de vida, cultura e tradições. Dessa maneira, a normativa resguarda o direito das juventudes do campo a sua identidade.

Em relação ao atendimento da alimentação escolar, a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. art. 2º, inciso V, representa um avanço na valorização da produção local, pois traz como norte a "aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais" (Brasil, 2009).

A estratégia utilizada para a viabilização da compra local veio através do art. 14 da Lei n. 11.947/2009, determina que, no âmbito do Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), "no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentício diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações" (Brasil, 2009).

No ano de 2010, através do Decreto n. 7.352 foi instituída a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No art. 1º, §1º, inciso II, define a escola do campo como "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo" (Brasil, 2010).

Os princípios da educação do campo são declarados no art. 2º do Decreto n. 7.352 (Brasil, 2010), englobando o respeito à diversidade do campo, o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, a formação atenta às especificidades das escolas do campo, a valorização das identidades e o controle social da qualidade do ensino escolar.

Por fim, o art. 13, inciso I, aponta como objetivos do PRONERA a oferta de "educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino" (Brasil, 2010). Assim, o PRONERA desenvolve práticas pedagógicas em diferentes níveis, desde a educação básica até o ensino superior, e por meio de inúmeras experiências de educação não formal, de capacitação e de eventos e seminários. Numa dinâmica validação do compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento à população do campo.

Para Molina e Jesus (2004, p. 58), "o campo está preparado para novas políticas públicas de educação, que só terão sentido se enraizadas nessa dinâmica humana e cultural vivenciada no campo". Uma educação comprometida com valores humanistas visando a superação das desigualdades e construção do desenvolvimento rural sustentável, com respeito às formas de produção e de vida das populações do campo, suas relações com a terra e suas condições de convívio e sociabilidade.

O panorama aqui exposto apresenta os avanços na oferta e qualidade da educação do campo, com especial atendimento às necessidades e potencialidades das populações locais. Uma vez que, a educação do campo é indissociável da reflexão sobre a construção de um novo modelo de desenvolvimento, e de um novo papel para o campo neste modelo, contribuindo para a construção de uma nova visão que fortaleça a identidade e a autonomia das populações do campo.

4 O DESENHO DA PESQUISA

4.1 PENSANDO A METODOLOGIA DE TRABALHO

Assim como em todos os lugares da vida, a escola é um espaço de experiências marcadas pela subjetividade social e pelas trocas, mediadas pelas interações manifestadas na cooperação e nos conflitos, e pelas mais variadas manifestações de criatividade e produtividade.

Enquanto lugar de vida, a escola é o palco dos sujeitos no mundo, dos significados culturais, da diversidade, da individualidade, da coletividade, das crenças, das experiências vividas, das “estruturas do cotidiano” (Braudel, 1995).

O lugar não é apenas uma referência, um espaço objetivo de coleta de dados, é o movimento, é vida. O lugar é um espaço de ação, que oportuniza a construção histórica, mudança e transformação social, “é onde os homens estão juntos vivendo, sentindo, pensando, pulsando, e que têm a força da presença do homem mesmo que o moderno imponha o efêmero” (Santos, 1995 *apud* Macedo, 2000, p. 68).

As relações que os indivíduos mantêm com o lugar de vida se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É, na realidade, o espaço possível de ser apropriado, vivido e significado” (Macedo, 2000, p. 67).

Nesse horizonte, o esboço teórico-conceitual de uma pesquisa de campo exige, pois, a percepção de que além dos dados objetivos de uma pesquisa social está na essência do que se quer revelar - os sujeitos no mundo.

Desta forma, não se deve pensar as informações, apenas como um mero banco de dados a ser manipulado, mas como algo dinâmico, onde está incorporado um movimento de sujeitos ativos, com a voz do passado (Thompson, 1998), a história presente, os cenários futuros de uma população que se torna parceira da aventura *ethnosociologique* (Bertaux, 2001) do pesquisador.

O caráter elástico da realidade social demanda do cientista um olhar de um especialista (ser um detetive) focado na interpretação dos dados pertinentes, que possibilita revelar a complexidade da realidade.

As “revelações” servem de norteadores para remontar uma realidade que é complexa e não experimentável diretamente; para Ginzburg (1989, p. 177) as “revelações” ajudam o cientista a ver além da opacidade da realidade, apontando para existência de zonas privilegiadas (sinais e indícios) que permitem decifrar a realidade.

Assim, saber relativizar é “navegar no paradoxo plural/unificado, produto/processo” (Geertz, 1997, p. 229), dando atenção tanto a assuntos complexos quanto aos mais simples, sem medo do particularismo, tratando a diversidade como objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa.

Para tal perspectiva, valorizar a relação entre pesquisador e informante é fundamental. Esta relação deve ser horizontal, pois se trata de uma relação entre pares (sujeito-sujeito), o que possibilita ao relocado se tornar coautor da pesquisa ao longo do processo.

Os sujeitos participam da troca entre a construção teórica e a realidade, discutem os conceitos criados e a relação com a realidade que eles vivenciam. Isso acontece porque os conceitos e teorias desenvolvidas se aplicam a um mundo de indivíduos que conceituam e teorizam sobre suas práticas (Giddens, 2001).

Há uma valorização dos conhecimentos e a partir de um processo gradativo, que envolva e seja apreendido numa perspectiva educadora, emancipadora, geradora de autoestima e autoconfiança (Alentejano, 2000).

Tendo como pressuposto que a natureza do objeto é determinante para a definição dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa, uma revisão acerca da pesquisa qualitativa demonstrou que a Etnometodologia é pertinente à investigação realizada.

Para Macedo (2006), a Etnometodologia não deve ser abordada como metodologia, mas como uma teoria social, uma orientação teórica que se centra no

interesse de compreender como a ordem social se realiza mediante as ações cotidianas.

Assim, ela busca compreender como os sujeitos percebem, descrevem e propõem juntos uma definição da situação (Coulon, 1998). E que é no cotidiano das escolas, nas malhas das interações entre alunos, professores e gestores e a construção/execução dos PPPs, que encontramos as ações na construção de suas identidades (Coulon, 1995).

Para Garfinkel (2001), o fenômeno sobre o qual se focaliza a etnometodologia é uma produção, local e endógena, das coisas mais comuns da vida social, procedentes de um trabalho de organização. Ou seja, é no próprio PPP que os atores expressam as identidades presentes nas escolas.

As identidades podem ser observadas através da linguagem comum e cotidiana como um meio para se alcançar sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos na vida social, de forma a tornar possível a compreensão da própria ação humana.

Dessa maneira, permitindo que sejam estabelecidas algumas informações acerca dos sujeitos investigados e logo após as diferentes estratégias de coleta de dados a serem utilizadas.

4.2 O PAPEL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para Sabourin (2001), é importante que o resultado seja negociado e dialogado, produto de uma visão compartilhada ou construída coletivamente entre os diversos atores locais, incluindo agricultores e técnicos, favorecendo a discussão e a avaliação, tanto da pertinência das teorias usadas como a confrontação dos resultados produzidos.

O produto, dessa interação é mais do que dados objetivos, são referências significativas, embutidas de emoção, paixão, razão, prazer, decepção, saudade,

revolta, passividade e ação. Por isso dizer que, uma pesquisa de campo vai além de uma simples coleta de dados objetivos. Uma pesquisa desta natureza traz à tona a questão da subjetividade e intersubjetividade que permeia uma pesquisa de abordagem qualitativa.

O papel do pesquisador é de ser um facilitador, um favorecedor ou um acompanhador da afirmação dos sujeitos. Considerando na construção da análise os processos de organização, de tomada de decisão e a capacidade do agricultor favorecer estratégias de reprodução econômica e técnica, seus objetivos, prioridades, identidade e valores (Tonneau, 2003).

Na negociação (contratualidade) prévia com os sujeitos-parceiros, se combina ou não a utilização de uma ou outra ferramenta de pesquisa, ou o uso de um ou outro instrumento de coleta de dados, desde o caderno de campo até as ferramentas mais modernas como as câmeras digitais (filmadoras e fotográficas), assim como o costumeiro gravador devem ser combinados. São, todos, recursos indicados para uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que permitem reter múltiplos aspectos das experiências e uma reflexão vivenciada pelos atores sobre suas falas, imagens e das experiências compartilhadas em grupos.

Os sujeitos colaboradores foram selecionados a partir de um recorte metodológico que privilegia a participação dos gestores escolares. Numa metodologia com base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro da investigação dificilmente pode ser determinado *a priori*, pois “tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações” (Duarte, 2002, p. 143-144).

A pesquisa foi realizada no município de Juazeiro, situado no coração do Vale do São Francisco, no estado da Bahia. Com uma população de 235.816 pessoas (IBGE, 2023), uma taxa de escolarização entre 6 e 14 anos de idade em 96,7% (IBGE, 2012) e um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da rede pública de ensino fundamental, de 5,1 para os anos iniciais e 4,6 anos finais. Ainda segundo dados do IBGE (2023), o município tinha 140 estabelecimentos de ensino fundamental em 2021.

4.3 OS MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÃO

Em virtude da complexidade do objeto a ser estudado e na tentativa de melhor conhecê-lo, se utilizou para coleta de dados a combinação de diferentes estratégias que estão em consonância com a etnometodologia e com a proposta do projeto: análise documental, observação participante e diário de campo.

O refinamento da revisão da literatura deve-se ao fato de que ela constitui o “primeiro passo de todas as atividades acadêmicas” (Andrade, 1999, p. 37) e, nesse caso, tem como objetivo “adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado” (Prestes, 2002, p.26).

A análise documental é um recurso precioso nas etnopesquisas, revelando e aprofundando aspectos de uma questão. Nessa perspectiva, os documentos a serem analisados forneceram informações sobre os “modelos” de educação, de sociedades, de liberdade, democracia, família e trabalho interpretados pela juventude do campo em interação.

Nessa perspectiva, os documentos analisados envolvem 10 (dez) escolas municipais, escolhidos a partir do diálogo com a Secretaria de Educação de Juazeiro/BA, dos distritos rurais: Abóbora, Pinhões, Itamotinga, Juremal, Carnaíba, Junco, Mandacaru, Maniçoba e Massaroca. Além do PPP, se utilizou fontes como jornais, cartilhas, panfletos, banners, livros de registro, legislação, sites e outros materiais pertinentes, que poderão fornecer informações sobre os “modelos” de educação, de sociedades, de liberdade, democracia, família e trabalho interpretados pela juventude do campo em interação com o currículo escolar.

É necessário ressaltar que por questões de sigilo, a pedido dos gestores escolares, não haverá referência a dados que possam servir de identificação da instituição escolar, utilizando somente os códigos sorteados para garantir o anonimato das escolas. Para tanto, utilizar-se-á apenas nas identificações o nome "Escola" seguido dos numerais de 01 à 10.

A observação, de acordo com Richardson (1999), é imprescindível em qualquer pesquisa científica, podendo ser conjugada a outras técnicas de coleta de dados. Para esta pesquisa ela foi útil por possibilitar o contato do pesquisador com o processo de construção dos saberes.

Entre os diversos tipos de observação a escolhida foi a observação participante, que consiste na coleta de dados através da participação do pesquisador na vida cotidiana do grupo. Estando presente nas situações com as quais os sujeitos se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Ele “entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.” (Becker, 1997, p. 47). Entre os momentos que mais contribuíram para o trabalho é possível destacar os eventos regulares de formação de professores e gestos e, ainda, os encontros de construção do Plano Municipal de Educação no ano de 2022.

Por fim, o uso do diário de campo possibilitou uma prática de registro a partir da qual o pesquisador pode “compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa; quais são seus atos falhos; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados.” (Macedo, 2006, pp. 133-134).

4.4 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Ao longo da pesquisa, os dados foram coletados e analisados a partir da técnica de análise documental. Enquanto método, a pesquisa documental desempenha um papel essencial para uma interpretação adequada dos dados, acesso a informações relevantes e construir conhecimento significativo.

Na pesquisa documental a interpretação de dados envolve uma sequência de etapas e considerações analíticas. Primeiramente, é necessário entender o contexto

dos documentos (Ilan, 2003), desde o processo histórico, social, político, cultural e econômico em que foram produzidos.

Para Creswell (2007) é a compreensão do contexto que possibilita uma interpretação adequada dos dados em pesquisa documental. Isso se demonstrou essencial na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos ao terem como elemento essencial no Marco Situacional, que forneceu "insights" sobre as motivações, as intenções e as perspectivas do autor, bem como as influências e as restrições que podem ter moldado o conteúdo do documento.

Nesses termos, o pesquisador é envolvido numa tríplice temporalidade, marcada pela determinante histórica, fontes secundárias de seu tempo e a sua própria produção sobre as fontes. E, assim, o pesquisador se debruça sobre a temporalidade das próprias fontes e das análises produzidas sobre elas (Evangelista, 2012).

A etapa seguinte é marcada pela leitura crítica dos documentos, identificando temas, padrões, contradições e lacunas nas informações. As pistas capturadas pelo pesquisador podem ser mais importantes do que o que se proclama no documento, motivo pelo qual se deve apreender o que está dito e o que está ausente no texto (Evangelista, 2012). Assim, o que é silenciado no texto pode ser mais do que o expresso, sendo papel do pesquisador questionar o oculto e a razão de estar oculto determinada informação.

A triangulação de diversas fontes e documentos é importante para verificar a consistência das informações. Nesse sentido, o confronto dos projetos políticos pedagógicos e de vários documentos oficiais (BNCC, o Plano Municipal de Educação etc.), ajuda a perceber as semelhanças, diferenças e complementaridade das propostas.

Por tudo, a interpretação de dados da pesquisa documental reflete um exercício de processos objetivos e subjetivos. Permitindo que o trabalho traga dados robustos e contribua para o avanço do conhecimento sobre os PPPs das escolas e as propostas para a construção da juventude do campo.

4.5 O PRODUTO FINAL DO DOUTORADO

O processo de construção e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) é essencial para garantir uma gestão democrática na escola. Com o intuito de simplificar esse importante documento e promover a participação ativa da comunidade escolar, desenvolveu-se uma cartilha inovadora baseada em infográficos e diagramação de fácil compreensão.

O material didático é fruto de um trabalho dedicado, cuidadosamente elaborado para tornar o PPP mais acessível e compreensível a todos os membros da comunidade escolar. Os infográficos e ilustrações foram criteriosamente selecionados para transmitir os elementos essenciais da proposta pedagógica, dos marcos situacional conceitual e operacional, facilitando sua apropriação.

Entre os benefícios da abordagem é possível destacar que a abordagem simplificada do material didático busca promover a compreensão do PPP sem comprometer a qualidade e profundidade das informações. Acredita-se que a simplicidade é o caminho para despertar o interesse e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

A perspectiva de apropriação do material pela comunidade escolar é positiva, visto que ele oferece uma compreensão clara e direta do PPP, concentrando-se nos elementos essenciais necessários para sua construção. Com essa abordagem, espera-se incentivar a participação efetiva dos professores, alunos, funcionários e pais na construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

O material tem potencial para incentivar a Gestão Democrática na escola, permitindo que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas. Através do material didático, busca-se fornecer as ferramentas necessárias para que a comunidade escolar participe ativamente do processo de construção e atualização do PPP.

Por tudo, espera-se que a cartilha desenvolvida possa representar um avanço significativo na simplificação do Projeto Político Pedagógico, tornando-o mais acessível e compreensível a todos os membros da comunidade escolar. A gestão democrática só é possível quando todos os envolvidos são devidamente informados

e têm a oportunidade de contribuir de maneira significativa. Com esse material é esperado o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade, trabalhando juntos para promover uma educação de qualidade e inclusiva.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE OS PROJETOS

No presente trabalho, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é entendido como um documento que traduz para sociedade os objetivos, diretrizes e ações educativas norteadoras da unidade escolar (Libâneo, 2004).

Para tanto, apresenta no seu aspecto político o compromisso com a formação do cidadão integrado à sociedade (Veiga, 2002), sob o olhar do poder público e da comunidade que está inserida (Freitas *et al.*, 2004).

Nesses termos, a apresentação dos resultados e discussões do trabalho de tese está dividida em três marcos fundamentais do PPP, a saber: o primeiro é o Marco Situacional, que visa responder à pergunta "o que somos?" E, para tanto, descreve as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar, o histórico de construção e lutas para a efetivação das unidades escolares nas localidades.

O segundo elemento é o Marco Conceitual, que se ocupa em responder à questão "o que queremos?", através do embasamento teórico que serve de sustentação ao trabalho pedagógico.

E, por fim, o terceiro elemento é o Marco Operacional, que tenta trazer respostas para "o que faremos?", neste capítulo serão abordadas questões relativas às condições materiais de efetivação do PPP e uma análise do "Plano de Ação" das unidades escolares.

5.2 O MARCO SITUACIONAL DAS ESCOLAS

A compreensão do marco situacional é um passo fundamental para a construção de uma educação contextualizada e significativa. Neste texto, exploraremos elementos cruciais que permeiam a descrição do marco situacional das escolas, incluindo a história da comunidade, o contexto de criação e expansão da unidade escolar, bem como o perfil socioeconômico das famílias atendidas.

Ao analisarmos o marco situacional de uma escola, é essencial mergulhar na história da comunidade em que ela está inserida. Compreender o contexto histórico possibilita identificar tradições, valores e desafios enfrentados pela comunidade ao longo dos anos. Essa conexão com o passado ajuda a construir uma visão mais ampla e contextualizada do papel da escola na vida das pessoas e na evolução da sociedade local.

Contexto de Criação e Ampliação da Unidade Escolar: O desenvolvimento de uma escola não ocorre em isolamento. É fundamental entender o contexto em que a instituição foi concebida e as circunstâncias que levaram à sua expansão ao longo do tempo. Questões políticas, motivadoras e sociais desempenham papéis importantes na configuração da infraestrutura educacional. Compreender esse contexto possibilita uma análise mais profunda das oportunidades e desafios enfrentados pela escola ao longo de sua trajetória.

Perfil Socioeconômico das Famílias Atendidas: Outro aspecto crucial do marco situacional é a análise do perfil socioeconômico das famílias atendidas pela escola. O conhecimento das características socioeconômicas dos estudantes e suas famílias permite a identificação de necessidades específicas e a elaboração de estratégias para promover a equidade e a inclusão. Além disso, esse entendimento é essencial para o planejamento de programas de apoio e ações que atendam às demandas da comunidade escolar de maneira mais eficaz.

Conclusão: Em síntese, a descrição do marco situacional das escolas é um processo essencial para uma gestão educacional bem-sucedida e voltada para a realidade da comunidade. Ao compreendermos a história local, o contexto de

criação da escola e o perfil socioeconômico das famílias atendidas, somos capazes de tomar decisões mais controladas e desenvolver estratégias mais adequadas às necessidades e aspirações de todos os envolvidos no processo educativo. A conexão entre a escola e sua comunidade é fortalecida quando reconhecemos e valorizamos os elementos que moldaram e moldam a trajetória educacional de forma integrada e inclusiva

Em linhas gerais, a descrição do marco situacional das escolas perpassa elementos como a história da comunidade, o contexto de criação e ampliação da unidade escolar e perfil socioeconômico das famílias atendidas.

5.2.1 Escola 01

Até o final da década de 1970, a comunidade era formada pelos descendentes de escravos e algumas pessoas da região. Com o desenvolvimento da comunidade, a escola precisou ser ampliada e recebeu nome em homenagem a um morador e empreendedor local, que incentivou a plantação, doando para uma roça, emprestando as sementes que seriam pagas com a produção da safra do algodão, mamão, mandioca e construiu uma casa de farinha, a qual recebeu valor combinado em troca da utilização pelos produtores locais.

A demanda por formação escolar cresceu e os alunos que tinham concluído o ensino fundamental, séries iniciais, estavam sem estudar e era muito difícil ir à Pilar. No ano de 1990, por cobrança da comunidade, surgiu a ideia de o município ampliar a extensão do Colégio Paulo VI, iniciando com 5^a e 6^a série, recebendo alunos com faixa etária diversificada.

A Escola 01, considerada a matriz, foi fundada no dia 05 de julho de 1981, na gestão do prefeito Jorge Khoury. O curso do ginásio foi implantado no ano de 1990, sendo extensão do Colégio Municipal Paulo VI, de Juazeiro, tendo como responsável Ednalva Bonfim Guimarães. Na gestão de Joseph Bandeira foi construído mais um prédio como extensão da Escola 01, no ano de 1990, onde ficou

funcionando o curso ginásio. As professoras dessa unidade de ensino foram Lucineide Guimarães, Eguimar Bonfim e Jucijanes, ainda em forma de contrato.

Em 1994, o município publicou o decreto de criação da escola. No ano seguinte, iniciou-se o ensino médio com habilitação em magistério na Escola Municipal Manoel de Souza Bonfim, a primeira turma a se formar foi em 1997. Muitos professores que lecionavam nessa época eram de Juazeiro e vinham dar suas aulas e ficavam de 2 a 3 dias no distrito, dependendo da carga horária da disciplina. A gestão municipal era do prefeito Misael Aguilar e direção pedagógica de Vanusia Evangelista Bonfim. No ano de 1998, o prefeito Rivadávio Espínola Ramos fez concurso público para a área da educação.

Atualmente, o público atendido pela escola é formado por maioria em situação de vulnerabilidade, moradores de fazendas das circunvizinhanças do distrito. Em relação ao padrão das moradias da comunidade é "simples, tendo em seus lares apenas o necessário à sobrevivência". A maioria dos estudantes apresentam famílias de pais separados, mães solteiras ou são criados por parentes. E, em relação a religiosidade podem ser agrupados se denominam como evangélicos e católicos. No período de entressafas existe uma rotatividade no número de matrículas.

Apesar da diversidade cultural das famílias e poder aquisitivo diferenciado, em grande maioria baixo, bem como nível de escolarização, os responsáveis consideram a formação escolar importante. A Escola sempre estabeleceu uma boa parceria com as famílias, atuando de forma a complementar a educação dos filhos, trabalhando questões relacionadas diretamente à boa educação dos indivíduos no trato com os demais, com os mais velhos, ensinando-lhes a ter respeito e caráter. Pois, a escola contemporânea deve propiciar a formação integral do cidadão, numa dinâmica na qual formar, ensinar e conviver sejam tratados como aspectos indissociáveis no processo educativo (Almeida; Placco, 2011).

5.2.2 Escola 02

A escola representa a conquista de anos de luta da comunidade por um espaço de referência para a aprendizagem das crianças da localidade. Os moradores mais antigos não sabem dizer exatamente quando, mas inicialmente a localidade recebeu o nome de Recreio, devido ao local que deu origem ao povoado, uma fazenda que pertencia ao Senhor Chico Martim, padrinho de Pedro Dias. A comunidade iniciou-se pequena, constituída por poucas casas que na sua maioria eram construídas com palha e um pequeno estabelecimento comercial conhecido como “Venda”.

A história desta Escola por muitas vezes se mistura a árdua e honrosa história do homem homenageado com o seu nome no prédio, um cidadão ilustre desta comunidade semianalfabeto que entre muitas contribuições, teve forte influência na construção do primeiro prédio. Segundo relato dos moradores, durante o primeiro mandato do prefeito Américo Tanuri, no início dos anos 1960, o pedido de uma das filhas do senhor Pedro Dias foi atendido para construção de uma escola, pois a mesma se preocupava com o grande número de crianças que precisavam estudar e que não conseguia acesso a escola mesmo na comunidade já existindo escola.

Então, por volta de 1963, o prefeito iniciou a construção do prédio escolar e em reconhecimento do nobre amigo ao qual muito ajudou a toda a comunidade, eternizou-o dando o seu nome a escolas no ato de inauguração, em 1964. Inicialmente, a escola era constituída por duas salas de aula, dois banheiros e uma cozinha, numa estrutura física que oferecia o mínimo de conforto para os alunos.

Após anos de luta, no ano 2017, foi iniciada a construção de mais uma sala de aula e alguns reparos no prédio com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Porém, em meados de 2018, na gestão do prefeito Paulo Bonfim e da secretária de educação Lucinete Alves, a escola foi contemplada com ampliação, reforma e implantação do regime integral, passando a ser uma escola de tempo integral, com a inauguração em 02 de agosto de 2019. Nesse sentido, o currículo escolar passa a ser organizado a partir de projetos ou eixos temáticos, que

convidam ao trabalho pedagógico coletivo e cooperativo, o planejamento sistemático e o diálogo permanente (Welfort; Andrade; Costa, 2019). É esta forma de organizar o conhecimento que possibilita “o aprendizado da realidade na realidade”.

Em busca de um bom relacionamento com a comunidade, a escola constantemente promove eventos culturais, culminância de projetos pedagógicos, conselho escolar, reunião de pais e mestres e outros eventos que venham a atender as expectativas da comunidade escolar em geral. A comunidade está sempre presente nos diversos eventos festivos da escola, mas só vem à escola quando convidados. Poucos responsáveis têm a prática de frequentar a escola, independente de convite, o que dificulta resolvermos problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, quanto ao aspecto econômico, é uma população de baixa renda, composta por pequenos agricultores e criadores de caprinos, ovinos e bovinos, trabalhadores autônomos e trabalhadores pendulares (que realizam suas funções em uma localidade diferente da de origem) com vínculos empregatícios.

Nesse contexto, a escola tem priorizando não só a aquisição de saberes científicos, mas também valorizando conforme a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o desenvolvimento das competências socioemocionais, para que os alunos se tornem futuramente pessoas que possam conviver pacificamente com os demais. E assim, os jovens da comunidade estejam menos expostos a situações de riscos sociais, como uso de drogas, gravidez na adolescência, prostituição etc.

5.2.3 Escola 03

A escola é resultante do crescimento da população rural local, inicialmente por colonos que chegaram à região atraída pela cultura agrícola da uva para exportação. Fundada em 17 de abril de 1994, na gestão do prefeito Misael Aguilar, onde recebeu o nome de um desportista Juazeirense, o mesmo era conhecido da comunidade e aplaudido pela sua história de vida.

A Unidade escolar oferecia o ensino regular da educação infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Fundamental I desde da sua inauguração. O número de estudantes procurando a unidade expandiu e a escola necessitou passar por reformas e ampliações em 2000. Em 2004, na gestão de Joseph Bandeira e em 2006, a demanda foi ampliada e a escola comportou mais sete salas na gestão do prefeito Misael Aguilar. Nesse mesmo ano a escola passou a receber alunos do ensino fundamental II funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. E, em 2014, a escola foi agraciada com a quadra poliesportiva coberta na gestão do prefeito Isaac Cavalcante Carvalho, que recebeu o nome em memória da pessoa doadora do terreno no qual está localizada a escola.

Atualmente, a escola atende mais de duzentos estudantes, quantidade que sofre alterações no decorrer do ano letivo por ter parte da comunidade trabalhando por temporada de safra. E, ao retornarem para suas localidades de origem retiram seus filhos da escola. Isso é uma situação preocupante, visto que atrapalha o processo de adaptação e integração, o aluno retorna com um nível de aprendizagem bastante divergente em relação à turma, compromete a formação e dificulta o trabalho realizado pelos professores.

Em linhas gerais, o perfil das famílias é formado por pessoas de baixa escolaridade, baixa renda e que não dispõem de recursos e tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos. Os responsáveis trabalham na lavoura e os filhos mais velhos têm que cuidar dos mais novos, o que também causa preocupação, pois isso pode comprometer o interesse e a aprendizagem deles.

5.2.4 Escola 04

A escola foi fundada no ano de 1950, na gestão do então prefeito Alfredo Viana, com o objetivo de atender os filhos dos pescadores que residiam às margens do rio.

A princípio, a escola funcionava com turmas multisseriadas de 1ª a 4ª série, tendo o recebimento de merenda e material escolar. O ensino era de qualidade, onde também o respeito aos professores por parte dos alunos era expressivo. As salas possuíam quadro de giz e as carteiras eram duplas.

Em 1992, foi implantada a 5ª série do Ensino Fundamental, sendo esta uma extensão de outro Colégio Municipal. No governo do Prefeito Misael Aguiar, foram construídas mais quatro salas de aula, cozinha e ampliação dos banheiros, sendo reinaugurado em 23 de outubro de 1993. Na ocasião, por sugestão de umas das professoras, foi colocado o nome da primeira professora da escola.

No ano de 2002, na gestão do Prefeito Joseph Bandeira, o prédio foi reformado e ampliado com a construção de três salas de aula e laboratório de Informática, a contribuir significativamente com o avanço da educação, no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. Atualmente a unidade escolar atende mais de quatrocentos estudantes. Ressalta-se que o perfil socioeconômico da comunidade não está descrito no PPP e assim, a análise do público da escola ficou limitada.

5.2.5 Escola 05

No fim da década de 1960, o senhor Antônio Francisco de Oliveira, fundador e morador do povoado, percebendo a grande quantidade de crianças sem frequentarem a escola, engajou-se em uma luta pela construção de uma unidade de ensino na localidade. O mesmo realizou solicitação ao prefeito Durval Barbosa e Arnaldo Vieira do Nascimento visando a implementação de uma escola primária na comunidade.

A demanda começou a ganhar forma quando o recém eleito prefeito Arnaldo Vieira enviou para a localidade a professora Nadi, que foi acolhida pela família do senhor Antônio Francisco de Oliveira. As aulas eram ministradas pela professora

Nadi, na casa grande do senhor Antônio Francisco, visto que ainda não havia um prédio apropriado para o funcionamento da escola e que comportasse as crianças.

Alguns anos depois, a professora Nadi deixou de lecionar na comunidade, passando a assumir essa função, a filha do senhor Antenor Gonçalves, conhecido na comunidade como (Seu Nonô) e neta do senhor Antônio Francisco de Oliveira, Hildete. Tempo depois, a mesma também deixou de lecionar na comunidade, passando o seu ofício para a sua irmã Analice (Licinha), que teve a ajuda de Maria, uma das suas irmãs.

Os anos se passaram e o número de crianças só aumentava. A demanda era grande e carecia de mais pessoas para direcionar os trabalhos com as crianças. Foi então que a Secretaria de Educação enviou para a localidade a primeira gestora escolar, a professora Sineide, que ao chegar já encontrou a escola funcionando em um salão particular pertencente ao senhor Domingos, morador da localidade.

Na década de 1980, o prefeito Joseph Bandeira, construiu o primeiro prédio para abrigar a escola, mas ele já começou pequeno, pois só tinha uma sala de aula que funcionava no sistema de turmas multisseriadas nos turnos da manhã e tarde. Nesta mesma década a comunidade ganha a sua igreja católica e acaba emprestando seu salão principal como extensão da escola, juntamente com o salão do senhor Domingos.

Nesta época sai a professora Sineide da direção da unidade escolar e assume a vaga o professor Valdelino, por oito anos, fazendo um trabalho marcante na gestão da unidade. Em 1994, o Governador do Estado da Bahia, Antônio Imbassay, constrói um prédio com quatro salas e entrega à comunidade através do prefeito Misael Aguilar. No ano seguinte, a primeira turma de alunos conclui a 8ª série, atualmente 9º ano, conclusão do Ensino Fundamental, um marco histórico para toda a comunidade, sobretudo, para a escola.

Contudo, as quatro salas não foram suficientes, a escola precisava mais uma vez de ampliação, pois o número de alunos aumentava cada vez mais. Foi então que o prefeito Rivas, criou mais duas salas de aula, uma sala para os professores e mais dois banheiros, ainda na gestão escolar do professor Valdelino. Em 2000, o gestor Valdelino, afastou-se da gestão e o professor Nadilson, assumiu

até dezembro como gestor interino. De 2001 até 2005, a escola passou por sucessivos gestores, Neusa Guerra, Ana Maria, Bernadete, Carleane e Ileana Imoto, que foi sucedida pela professora Valdete Moreira da Silva Ferreira, que em 2012, completou doze anos na gestão da unidade escolar.

A última reforma realizada na escola foi ainda na gestão do prefeito Joseph Bandeira, entre 2001 e 2004. Foram construídos mais dois banheiros, um refeitório e quatro novas salas. Neste período a escola passou a atender também ao público do Ensino Médio, primeiro como extensão do Colégio Paulo VI, atualmente como a estadualização do ensino médio, funciona a extensão do Colégio Estadual Dom Avelar Brandão Vilela, com isso não será mais necessário o deslocamento dos alunos para concluírem o processo da educação básica no centro urbano de Juazeiro, salvo se assim desejarem.

A escola está situada em uma localidade que tem como principal fonte de renda vem da agricultura e da pecuária, pequenos produtores, distribuídos em pequenos lotes, plantam frutas como o melão, tomate e verduras com cebola, pimentão, pimentinha etc. E, atualmente, está sendo desenvolvido o plantio de verduras orgânicas, sem uso de agrotóxicos, gerando renda para algumas famílias.

5.2.6 Escola 06

A escola tinha como objetivo ofertar cursos profissionalizantes quando fundada pelo prefeito Jorge Khoury, mas percebendo que os moradores da comunidade não tinham condições financeiras de estudar o ensino regular em outra comunidade, transformou a mesma em um colégio como extensão do Colégio Municipal Paulo VI.

Foi inaugurada no dia 15 de julho de 1986, apesar de funcionar inicialmente apenas com uma turma de 5ª série, a cada ano as turmas foram aumentando até chegar a 8ª série. Durante algum tempo funcionou na escola o Ensino Médio, com o

curso de Magistério das Séries Iniciais, mas esse foi desativado devido às mudanças no sistema de ensino atual.

O aumento da demanda levou a ampliação do prédio, com novas salas e oferta de todos os segmentos da educação na mesma instituição. Assim, surgiu a ideia de nomear a escola em homenagem a um político "filho da terra", Deputado Federal, que contribuiu com a destinação de recursos para construção da escola.

O diagnóstico escolar demonstra que aproximadamente 30% dos pais que não procuram a escola por iniciativa própria para saberem sobre a vida escolar de seus filhos, nas turmas de 1º ano a 5º ano; 80% dos alunos estão alfabetizados e apenas 20% dos alunos ainda não escrevem convencionalmente.

5.2.7 Escola 07

A necessidade de ampliação do perímetro irrigado originou a criação da comunidade e, por consequência, a construção de uma vila para os colonos e juntamente a fundação da escola em 1989.

No início funcionava com poucos alunos, formada por duas turmas multisseriadas e duas professoras, a escola pertencia a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF), com o passar dos tempos à prefeitura municipal de Juazeiro assumiu a escola.

A vila cresceu quando os lotes começaram a produzir e muitas pessoas vieram para trabalhar, com isso o número de alunos aumentou e a escola foi nucleada e recebeu uma coordenadora administrativa itinerante.

Em 2010, a escola foi reformada e ampliada e passou a ter uma gestora e coordenadora pedagógica, ainda funciona com duas turmas multisseriadas o restante são seriadas, sendo implantado o ensino fundamental II em 2010.

A comunidade de entorno da escola tem sua renda vinculada ao resultado do cultivo realizado nos lotes de irrigação, com o plantio de melão, cebola, maracujá, coco, manga e goiaba, onde no período de safra surgem bastantes vagas de emprego. Existe também ao seu redor empresas com um grande potencial, que oferece oportunidades de emprego tanto para os moradores da comunidade, como de outras comunidades essas empresas são a Agroindústrias do Vale do São Francisco S/A (AGROVALE), com grande plantio de cana-de-açúcar, e a Fazenda Maria Koshiyama, que tem um grande plantio de manga e uva.

Na comunidade não tem um posto policial, o saneamento básico restringe-se ao abastecimento com água tratada na mesma localidade, a coleta de lixo é realizada uma vez por semana. A comunidade é pequena e não oferece muitas opções de lazer e cultura. No campo dos esportes a predominância é o futebol. A religião predominante é a católica, que tem como padroeira Santa Luzia.

As maiores dificuldades presentes no processo de ensino aprendizagem se dá exatamente pela falta de perspectiva que os alunos têm quando concluem os estudos, muitos ainda têm como sonho ir trabalhar na cidade de Juazeiro

5.2.8 Escola 08

A escola foi fundada no mês de julho de 1981, um ano após a fundação do Perímetro Irrigado do distrito, com nome da escola em alusão a movimento histórico. Em 1982, com a chegada de novos agricultores e a expansão do perímetro irrigado, houve a necessidade de ampliação do espaço da Escola e construção de mais salas de aula para implantação das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Destaca-se que nesse período a escola era mantida apenas pela CODEVASF. Em 1985, a escola passou a ser mantida pelo Estado, quando foi implantado o Ensino Fundamental II. E, em 1998, a escola foi municipalizada. Atualmente, a escola oferta ensino do Pré-escolar até a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em diagnóstico realizado na escola ficou constatado que existe um pequeno percentual de defasagem na relação idade/série dos estudantes. O Distrito possui mais de trinta comunidades que sobrevivem principalmente da agricultura. Porém, é o desemprego ou subemprego que estão entre os fatores que podem comprometer toda esta geração de estudantes, que por vezes perdem o interesse pela escola e preferem plantar uma roça de maracujá, por exemplo, para comprar uma motocicleta. As opções de lazer que a comunidade dispõe são limitadas, como bares e igrejas.

5.2.9 Escola 09

Apesar de possuir elementos de identificação, a escola 09 não apresenta no Projeto Político Pedagógico 2021 um marco contextual mínimo que possibilite a apresentação dos dados aqui destacados no presente trabalho.

5.2.10 Escola 10

A Escola foi fundada em 1990 e registrada em 1994, nasceu como extensão do Colégio Paulo VI, passando mais tarde à condição de Colégio por desmembrar-se do mesmo. O nome é uma homenagem à primeira professora do distrito.

Na gestão do prefeito Misael Aguilar, o espaço físico recebeu ampliação no ano de 1993 e implantação do curso de formação para o magistério. No ano de 2011, o colégio passou por uma reforma geral que hoje consta com um espaço físico adequado a demanda da comunidade, as salas foram climatizadas, além de ganhar uma sala de atendimento a portadores de necessidades especiais, a quadra foi

reformada e murada, hoje atende não só ao alunado, como também a comunidade em geral.

A comunidade é composta por trabalhadores rurais e comerciais, a maioria da comunidade recebe auxílio do governo, sendo o índice de desemprego elevado no local.

Quadro 1 - Síntese das características das escolas

Escola	Fundação	História e Contexto	Perfil Socioeconômico	Atuação e Ações
01	1981	Ampliação da escola devido ao desenvolvimento da comunidade. Nome em homenagem a um morador e empreendedor local.	Maioria em situação de vulnerabilidade, famílias de pais separados ou mães solteiras. No período de entressafra existe uma rotatividade no número de matrículas.	Estabelecer parceria com as famílias. Formação integral do cidadão.
02	1964	Luta da comunidade por um espaço de aprendizagem. Nome em homenagem a um morador da comunidade semianalfabeto que teve forte influência na construção do primeiro prédio	População de baixa renda, pequenos agricultores e criadores, trabalhadores autônomos e trabalhadores pendulares	Oferta de ensino integral, eventos culturais, busca bom relacionamento com a comunidade.
03	1994	Resultado do crescimento da população rural. nome de um desportista Juazeirense, o mesmo era conhecido da comunidade e aplaudido pela sua história de vida.	Pessoas de baixa escolaridade e renda. Os responsáveis trabalham na lavoura e os filhos mais velhos têm que cuidar dos mais novos	Valoriza competências socioemocionais, atendimento de demandas flutuantes devido à safra.
04	1950	Fundada para atender filhos de pescadores. Nome em homenagem à primeira professora da escola.	Dados não fornecidos.	Funciona como escola regular.
05	Não informado	Fundada devido à necessidade de uma escola primária na comunidade.	População de baixa renda, predominância da agricultura e pecuária.	Valoriza a formação de competências socioemocionais.

06	1986	Inicialmente oferecia cursos profissionalizantes, depois se tornou colégio de ensino regular. Nome em homenagem a um político "filho da terra".	Dados não fornecidos.	Busca parceria com a comunidade.
07	1989	Surgiu com a necessidade de extensão do perímetro irrigado. a escola pertencia a CODEVASF	Renda vinculada ao resultado do cultivo realizado nos lotes de irrigação e da AGROVALE	Atuação limitada, busca soluções para o desinteresse dos alunos, numa comunidade que oferece poucas opções de lazer.
08	1981	Fundada um ano após a fundação do Perímetro Irrigado do distrito. Nome da escola em alusão a movimento histórico.	O Distrito possui mais de trinta comunidades que sobrevivem principalmente da agricultura. População com desemprego ou subemprego, predomínio de pequenos agricultores e criadores de gado.	Limitações de lazer, busca parceria com a comunidade.
09	Não informado	Dados insuficientes para caracterização da escola.	Dados não fornecidos.	Dados não fornecidos.
10	1990	Nasceu como extensão de outro colégio, posteriormente desmembrada. O nome é uma homenagem à primeira professora do distrito.	População com trabalhadores rurais e comerciais, alto índice de desemprego.	Busca atender a demanda da comunidade, inclusão de portadores de necessidades especiais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No quadro 1 é possível perceber que cada escola pesquisada possui características específicas, como parceria com as famílias, busca pela formação integral do cidadão, valorização de competências socioemocionais, busca de bom relacionamento com a comunidade, entre outras. É importante salientar que alguns dos PPPs apresentam lacunas em informações importantes como data de fundação da escola, perfil socioeconômico e ações desenvolvidas.

5.3 O MARCO CONCEITUAL DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O marco conceitual é caracterizado pela exposição do referencial teórico, pedagógico e dos documentos norteadores adotados pela comunidade escolar para formação dos estudantes, servindo de sustentação ao trabalho pedagógico realizado na instituição. Nesse sentido, das temáticas específicas adotadas nos projetos pedagógicos, o presente tópico aborda os sentidos atribuídos aos conceitos de juventude, escola, educação, ensino-aprendizagem e avaliação.

A especificidade de cada projeto pedagógico é marcada pela inserção de temas como educação do campo, educação ambiental, currículo e outros. Contudo, uma singularidade das abordagens é o fato de não ressignificarem os conceitos, ficando apenas na reprodução de materiais diversos, como artigos e documentos oficiais. Tal situação de reprodução de materiais de terceiros atrapalha a análise dos sentidos atribuídos a esses conceitos.

Os projetos analisados baseiam-se em uma série de documentos norteadores importantes no contexto educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/1996) estabelece os princípios e diretrizes para a educação no país, servindo como referência fundamental para os projetos das escolas em questão.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também aparece em destaque, pois fornece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação em âmbito nacional. Sua inclusão como documento norteador nos projetos escolares demonstra o alinhamento com as políticas educacionais estabelecidas pelo governo.

Outro documento relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC serve como referência para a construção dos currículos escolares, garantindo a qualidade e a coerência das práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) também são consideradas nos projetos analisados. Essas diretrizes estabelecem orientações e princípios para a

elaboração dos currículos nas diferentes etapas e modalidades de ensino, contribuindo para a promoção de uma educação de qualidade e equidade.

Além desses documentos, destaca-se o Plano Municipal de Educação, que é elaborado e implementado em nível local, de acordo com as especificidades de cada município. Esse plano é um instrumento importante para direcionar as ações educacionais no âmbito municipal, considerando as necessidades e demandas da comunidade escolar.

Outros marcos normativos também são relevantes para os projetos em análise. O Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002 (Brasil, 2002b), estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que tem como objetivo promover a conscientização e a preservação do meio ambiente por meio da educação. Além disso, a Educação do Campo é contemplada a partir dos marcos normativos (Brasil, 2012), garantindo a valorização da educação voltada para as realidades e demandas das comunidades rurais.

Em relação a categoria juventude, apenas as escolas 01, 02, 07 e 08 abordam a temática de maneira destacada no projeto pedagógico. Na escola 01, a sua construção se baseia na "visão contemporânea da criança, jovem e adolescente e de seu desenvolvimento". Por sua vez, a Escola 02 destaca a concepção de juventude como um sujeito de direitos a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n. 8.069/1990).

Por fim, as escolas 07 e 08, retratam a juventude a partir dos contextos sociais de nos quais estão inseridas, como "falta de perspectiva que os alunos têm quando concluem os estudos, muitos ainda têm como sonho ir trabalhar na cidade de Juazeiro" (Escola 07) e "o desemprego ou subemprego estão entre os fatores que podem comprometer toda esta geração de estudantes, que por vezes perde o interesse pela escola, pois prefere plantar uma roça de maracujá por exemplo e comprar uma motocicleta do que estudar" (Escola 08). Esse quadro complica a perspectiva do PPP poder avançar nas rupturas com o presente e lançar promessas para o futuro como preconizada por Gadotti (1994).

Quadro 2 - Abordagem da Temática da Juventude nos Projetos Pedagógicos das Escolas

Escola	Base Teórica	Conceito de Juventude	Contexto Social	Perspectiva do PPP
01	Visão contemporânea da criança, jovem e adolescente e de seu desenvolvimento	Enfoque na construção da juventude como sujeito ativo e participativo	-	Potencial para avançar nas rupturas com o presente e lançar promessas para o futuro
02	Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990)	Juventude como sujeito de direitos	-	Potencial para avançar nas rupturas com o presente e lançar promessas para o futuro
07	-	Retrato da juventude a partir dos contextos sociais, destacando a falta de perspectiva após a conclusão dos estudos	Falta de perspectiva dos alunos ao concluir os estudos, sonho de ir trabalhar na cidade de Juazeiro	Comprometida pela realidade social, o que pode dificultar o avanço nas rupturas e promessas futuras
08	-	Juventude retratada no contexto social, enfatizando o impacto do desemprego e subemprego	Desemprego e subemprego afetam a geração de estudantes, perdendo o interesse pela escola em busca de alternativas como o cultivo de maracujá	Comprometida pela realidade social, o que pode dificultar o avanço nas rupturas e promessas futuras

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No quadro 2, os dados demonstram que as Escolas 01 e 02 abordam a temática da juventude com base em fundamentos teóricos sólidos e enfoques de direitos, com potencial para avançar nas rupturas com o presente e lançar promessas para o futuro. Enquanto que as escolas 07 e 08 retratam a juventude a partir de contextos sociais específicos, evidenciando falta de perspectivas e impactos do desemprego, enfrentando uma realidade social desfavorável ao trabalho educacional.

A definição de escola somente não está presente nos projetos das escolas 04 e 10. Entre os apontamentos é possível destacar a perspectiva política do

enunciado no projeto da escola 05, segundo o qual "a escola não se configura apenas como uma reprodutora dos comportamentos sociais, mas também como instrumento de transformação desses comportamentos", sendo fortalecido pela defesa da democracia na Escola 06 ao apontar que escola que a sociedade democrática requer é aquela capaz de programar seu próprio PPP, elaborado coletivamente, devidamente atualizado, divulgado e avaliado por todos os interessados e, acima de tudo, a escola deve "ser compreendida como local de saberes, de participar, onde o planejamento participativo e dinâmico há um fluxo maior não só de desejos, mas de esperança de outra prática onde possamos reconhecer que valha pena todo o trabalho" (Escola 09).

Quadro 3 - Definição de Escola nos Projetos Pedagógicos

Escola	Definição de escola	Perspectiva Política	Planejamento Participativo
04 e 10	Ausente	-	-
05	A escola não se configura apenas como uma reprodutora de comportamentos sociais, mas também como instrumento de transformação desses comportamentos.	Enfatiza a transformação dos comportamentos sociais	-
06	-	Defende a democracia e a participação coletiva no processo de elaboração e atualização do PPP	A escola deve ser compreendida como um local de saberes e participação, com planejamento participativo e dinâmico
09	-	-	Enfatiza o planejamento participativo e animado, valorizando a esperança de uma prática transformadora

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O quadro 3 revela que as escolas 04 e 10 podem ter uma necessidade de maior clareza conceitual e direcionamento pedagógico em relação à compreensão do propósito e papel da instituição educacional. A participação é palavra central nas

escolas 06 e 09, enquanto a escola 05 traz uma perspectiva política da escola como um instrumento de transformação dos comportamentos sociais.

Por conseguinte, a perspectiva de escola enquanto lugar de desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes é o enfoque dado nos projetos das escolas 01, 03 e 07. Assumindo a escola a responsabilidade de "propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades em vários aspectos intelectuais, sociais, políticos e culturais" (Escola 03), uma vez que a escola "deve funcionar como um local de produção e socialização cultural, valorizando os saberes do campo e estimulando a criação de novos saberes, visando ao pleno desenvolvimento do aluno" (Escola 07) e assim a escola pode melhorar "capacidade de os indivíduos terem de atuar em situações complexas, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais" (Escola 01).

Quadro 4 - Perspectiva de Escola como Lugar de Desenvolvimento de Competências e Habilidades

Escola	Enfoque na Escola	Desenvolvimento de Competências e Habilidades	Valorização dos Saberes	Formação Integral do estudante
01	Lugar de desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.	Melhorar a capacidade dos indivíduos de atuarem em situações complexas, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas.	-	Busca contribuir para a formação integral do aluno.
03	Lugar de desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.	Propiciar ao aluno o desenvolvimento de capacidades e habilidades em diversos aspectos intelectuais, sociais, políticos e culturais.	-	-
07	Lugar de desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.	Funcionar como local de produção e socialização cultural, valorizando os saberes do campo e estimulando a criação de novos saberes.	Valorização dos saberes do campo.	Contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No quadro 4, se constata que apesar dos PPP das escolas 01, 03 e 07 enfatizarem a escola como local de desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, a sua centralidade é distinta. Na escola 01 é destaque a capacidade de atuar em situações complexas, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, na escola 03 se ressalta o desenvolvimento de capacidades e habilidades em diversos aspectos da vida do aluno e, na escola 07 há uma valorização dos saberes do campo e busca estimular a criação de novos saberes, confiante para o pleno desenvolvimento do aluno. É interessante observar que todas as escolas reconhecem a importância da formação integral do estudante, abrangendo não apenas aspectos acadêmicos, mas também sociais, políticos e culturais.

Por fim, a escola é entendida como um espaço que almeja/necessita da participação familiar, presente nos projetos das escolas 02 e 08. Isso porque a família deve ter uma atuação "mais ampla e extensamente, não só nos problemas de seus próprios filhos, mas também nos dos outros" (Escola 08) e, por isso, permanece a "necessidade de interação entre os diversos segmentos da escola e os projetos devem ser vivenciados como uma prática educacional em que o educando participe ativamente das construções do seu conhecimento" (Escola 02).

Quadro 5 - Participação Familiar na Escola

Escola	Papel da Participação Familiar	Enfoque na Interação e Construção do Conhecimento	Abertura aos Problemas dos Outros
02	A escola almeja/necessita da participação familiar, buscando a interação entre os segmentos escolares e a participação ativa do educando na construção do conhecimento.	Valoriza a interação e a participação ativa do aluno na construção do conhecimento.	-
08	A família deve ter uma atuação mais ampla e extensa, não apenas nos problemas de seus próprios filhos, mas também nos dos outros.	-	Abertura para a participação da família nos problemas de outros alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A síntese, presente no quadro 5, evidencia que as escolas 02 e 08 reconhecem a importância da participação familiar na escola, como um elemento fundamental para o bom funcionamento da escola e o desenvolvimento integral dos estudantes. Sendo que a escola 02 destaca a necessidade de interação entre os diversos segmentos da escola e a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, enquanto que a escola 08 enfatiza que a família deve ter uma atuação ampla e extensa, não apenas em relação aos seus próprios filhos, mas também em relação aos problemas de outros alunos.

Em relação ao conceito de educação, o mesmo não está definido nas escolas 04, 06, 09 e 10. As percepções sobre o sentido da educação estão divididas em dois grupos, a saber: o primeiro toma como base a necessidade de integração entre educação, educando e as realidades sociais nas quais estão inseridos.

Nesse sentido, a educação é o "ato contínuo de desenvolver capacidades (física, moral e intelectual) do ser humano, buscando integrá-lo ao meio social, tornando-o um ser humano melhor, um cidadão consciente de seus direitos e deveres" (Escola 03), desenvolvendo uma "valorização da infância, no sujeito com suas habilidades socioemocionais, e as suposições do currículo escolar que sustentar o ciclo de alfabetização das crianças nessa faixa etária de idade" (Escola 02).

Dessa maneira, possibilitando ao educando uma "reflexão sobre a realidade existencial, que articula com essa realidade as causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando inserir sempre os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação" (Escola 05).

Por sua vez, o segundo grupo entende educação como uma constante de construção do conhecimento, escolas 01, 07 e 08. Para estes, é "fundamental que a educação se ocupe em conhecer o que é conhecer, que não seja uma educação fragmentada, e que retome a unidade do ser humano e resolva também problemas imprevistos" (Escola 01), através de um processo no qual o jovem possa ser ajudado "a viver num mundo que se transforma em ritmo sem precedente histórico tornando-o capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas" (Escola 08)

e assim contribua para a "formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade (Escola 07).

Quadro 6 - Conceito de educação

Escola	Conceito	Definição
01	Construção social do conhecimento	É vista como um processo contínuo de desenvolvimento das capacidades do ser humano, integrando-o ao meio social e promovendo a formação de um cidadão consciente.
07		Tem como objetivo central a formação cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.
08		Deve ser uma abordagem unificada do ser humano, resolvendo problemas imprevistos e capacitando-o a criar o futuro e inventar possibilidades inéditas.
02	Integração entre educação, educando e realidades	A valorização da infância, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a conexão entre o currículo escolar e a faixa etária das crianças são fundamentais para a educação.
03		Busca integrar o educando ao meio social, tornando-o um ser humano melhor e consciente de seus direitos e deveres. É um ato de desenvolvimento das capacidades físicas, morais e intelectuais.
05		Proporciona uma reflexão sobre a realidade existencial, inserindo os fatos particulares na globalidade das situações vividas pelos educandos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O quadro 6 demonstra que apesar do conceito de educação estar centrado nas ideias de integração e construção social do conhecimento, cada instituição busca desenvolver uma proposta educacional que reflita suas características e necessidades locais, considerando o contexto social e cultural em que está inserida.

As abordagens sobre ensino-aprendizagem é o tópico seguinte, não estando presente apenas nos projetos pedagógicos das escolas 04, 06 e 10.

É majoritário o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem se constrói a partir das relações sociais estimuladas na formação do educando. Nesse campo, é retratado no projeto pedagógico da Escola 01 que "o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Em qualquer ambiente, a

aprendizagem é um processo ativo que direciona as transformações da pessoa" e ainda que "a vivência em sociedade é essencial para a transformação de homem ser biológico e ser humano".

Isso é possível porque o educando enquanto sujeito é quem "constrói o seu conhecimento, conseqüentemente, constrói também sua avaliação e avalia a sua aprendizagem" (Escola 02), isto é, a "interação entre professores e alunos, com o conhecimento, tendo em vista aprendizagens significativas" (Escola 03).

A partir desses princípios, a escola deve considerar as especificidades de "construção do conhecimento de cada estudante considera seu estágio de desenvolvimento, suas relações com o grupo onde se encontra, entendendo a construção do conhecimento enquanto síntese individual e coletiva provisória" (Escola 02).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem tem que introduzir o "indivíduo na atualidade histórica e social de sua época, possibilitando-lhe conhecer e relacionar-se com a realidade social e cultural" (Escola 08), num "processo dinâmico que exige interação entre professor, aluno, comunidade, família e sociedade" (Escola 09).

E, orientando o processo pela premissa de que a escola precisa entender "as necessidades dos indivíduos, promovendo experiências que permitam ao aluno desenvolver-se num processo ativo de construção e reconstrução dos conceitos, conforme as novas experiências suscitem" (Escola 07). Apresentando a escola como "defensora do ensino significativo e contextualizado dos conteúdos, de modo a alcançar uma aprendizagem significativa e que faça sentido para os educandos" (Escola 05).

Quadro 7 - Abordagens sobre ensino-aprendizagem

Escola	Abordagem de Ensino-Aprendizagem
01	A aprendizagem é um processo ativo que direciona as transformações da pessoa. A vivência em sociedade é essencial para a transformação do indivíduo em ser humano.
02	O educando garante seu conhecimento e sua avaliação, considerando o estágio de desenvolvimento e as relações com o grupo. A construção do conhecimento é vista como síntese individual e coletiva provisória.
03	A interação entre professores e alunos, com o conhecimento, visa a aprendizagens expressões.
05	A escola precisa ser a defensora do ensino significativo e contextualizado dos conteúdos, de modo a alcançar uma aprendizagem significativa e que faça sentido para os educandos.
07	A escola precisa entender as necessidades dos indivíduos, promovendo experiências que permitam ao aluno desenvolver-se ativamente na construção e reconstrução dos conceitos, conforme novas experiências surgirem.
08	O processo de ensino-aprendizagem introduz o indivíduo na atualidade histórica e social de sua época, permitindo que ele conheça e se relacione com a realidade social e cultural.
09	O processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e exige interação entre professor, aluno, comunidade, família e sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No quadro 7 verifica-se uma variedade de perspectivas e abordagens existentes no campo do ensino-aprendizagem nas escolas participantes. Uma característica fundamental das escolas do campo é a sua individualização, uma vez que cada escola adota princípios e estratégias diferentes para facilitar a aprendizagem dos alunos e promover sua participação ativa no processo educacional.

Por fim, na análise dos projetos pedagógicos se encontra o referencial ao processo avaliativo, presente em todas as escolas, que pode ser agrupado em três dimensões: o primeiro está direcionado pela legislação pertinente, entre as quais a Escola 07 que reproduz a parte específica da avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/1996) e a Escola 10 que orienta o processo avaliativo pelo Regimento Escolar Unificado para as escolas da rede municipal de Juazeiro/BA.

A segunda dimensão destacada é a orientação da avaliação pelo papel que ela desempenha para a melhoria dos indicadores educacionais. Pois, ao fazer parte do processo educacional a educação se torna um elemento que possibilita ao educador "definir seus objetivos e critérios no planejamento e (re)planejamento das atividades gerando avanços na aprendizagem" (Escola 05).

Nesses termos, se tornou fundamental pensar a melhoria dos indicadores escolares, possibilitando "desempenhar as atividades administrativas e pedagógicas com maior e melhor qualidade, a partir de critérios pré-determinados" (Escola 01). Isso é resultado da própria evolução do sistema escolar e do papel do professor, que deve ser visto como "orientador do processo de aprendizagem, compete a difícil tarefa de decidir sobre o destino da escola, de cada aluno" (Escola 04).

E, finalmente, é possível destacar nos projetos pedagógicos as escolas que orientam o processo de avaliação pelos princípios formativos, que envolvem termos como processual, contínuo, diagnóstico, dialético e contextualizado. E assim, a avaliação se apresenta como "um processo contínuo e cumulativo, contextualizado de acordo com toda a comunidade escolar" (Escola 06), no qual a avaliação é "um reflexo da ação, configurando-se em uma forma de comunicação, englobando a maior parte dos seus elementos constituintes" (Escola 01) do ambiente escolar.

É diagnóstica enquanto instrumento para o "planejamento e da execução das atividades, que envolve professor e educando. [...] A avaliação é uma atividade que não existe nem sobrevive por si mesma, devendo estar sempre articulada com o processo de ensino e o Projeto Político Pedagógico" (Escola 02).

Assim, envolvendo "todas as ações desenvolvidas na ação pedagógica, assim como todos os sujeitos envolvidos" (Escola 09), a avaliação pode através de um "processo contínuo e global, destinado a verificar o alcance dos objetivos educacionais planejados levando em consideração intervenções e metas alcançadas" (Escola 03).

Portanto, a avaliação não é apenas um "instrumento identificador de problemas, mensurador do conteúdo apreendido, mas também, produtora de possíveis soluções, que aponte caminhos" (Escola 05), mas visa também garantir o "sucesso de toda a atividade da aprendizagem" (Escola 08).

Quadro 8 - Processo avaliativo

Escola	Perspectiva	Dimensão do Processo Avaliativo
07	Normativa legal	Orientação da avaliação pela legislação pertinente, incluindo a parte específica da avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996).
10		Orientação do processo avaliativo pelo Regimento Escolar Unificado para as escolas da rede municipal de Juazeiro/BA.
01	Indicadores educacionais	Orientação da avaliação pela melhoria dos indicadores educacionais. A avaliação permite o planejamento e (re)planejamento das atividades para avanços na aprendizagem. A avaliação deve estar articulada com o processo de ensino e o Projeto Político Pedagógico.
04		Orientação da avaliação pelo papel do professor como orientador do processo de aprendizagem, decidindo sobre o destino da escola e de cada aluno.
05		Orientação da avaliação pela melhoria dos indicadores educacionais. A avaliação possibilita definir objetivos e critérios no planejamento das atividades, gerando avanços na aprendizagem. A avaliação é também um instrumento identificador de problemas e produtor de possíveis soluções.
02	Princípios formativos	Orientação da avaliação pelos princípios formativos: processual, contínua, diagnóstica, dialética e contextualizada. A avaliação é um reflexo da ação e um instrumento para o planejamento e execução das atividades.
03		Orientação da avaliação pelo princípio formativo: processo contínuo e global para verificar o alcance dos objetivos educacionais, levando em consideração as intervenções e metas alcançadas.
06		Avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado de acordo com toda a comunidade escolar.
08		Orientação da avaliação pelos princípios formativos, visando garantir o sucesso de toda a atividade de aprendizagem.
09		Um processo mais amplo e abrangente que abarca todas as ações desenvolvidas na ação pedagógica, assim como todos os sujeitos envolvidos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O quadro 8 reforça a pluralidade de identidades nas escolas do campo, na qual a avaliação aparece como reflexo das prioridades da gestão escolar. Uma

situação contrária à postura democrática que deve orientar o sistema de ensino e o professor. Uma vez que, a responsabilidade pelo desempenho inadequado é compartilhada por todos que participam do sistema de ensino e que atualmente a avaliação escolar se apresenta "mais de forma pontual, a partir de desempenho final, de modo classificatório, seletivo e autoritário [...] o que quer dizer que mais examinamos do que avaliamos" (Luckesi, 2005, p. 2)

5.4 O MARCO OPERACIONAL

5.4.1 Um panorama das escolas

Este tópico do trabalho é dedicado a uma descrição das condições materiais e operacionais das instituições escolares no sentido de viabilizar o sucesso das ações propostas no PPP. Para tanto, serão abordados os elementos da gestão pedagógica, estrutural e da equipe de trabalho.

A Escola 01 atualmente oferta o ensino Fundamental I e II, com horários diferenciados para as etapas e respeitando as faixas etárias dos estudantes, com funcionamento no período diurno. A sede da escola é composta por três salas de aula, uma sala para professores e coordenação pedagógica, uma sala para secretaria, sala para direção, dois banheiros para estudantes (masculino e feminino), um banheiro para funcionários, cantina, biblioteca, pátio coberto, cozinha, depósito para merenda, depósito para material pedagógico, almoxarifado e uma quadra poliesportiva fora da escola. A equipe é formada por 19 docentes e 10 do quadro de apoio - agente educacional, que atendem a 10 turmas do ensino Fundamental I, 5 do ensino Fundamental II e 2 turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total de 282 estudantes.

A Escola 02 é voltada para o ensino integral, fundamental I, com funcionamento no turno diurno. Em relação a estrutura física a escola possui três salas de aula, uma cozinha com despensa, três banheiros, sendo dois para os alunos, masculino e feminino, e um para os professores, funcionários e direção, uma

sala destinada para o uso da direção e secretaria, uma sala multimídia, refeitório e parque infantil. O quadro de profissionais é formado por 7 docentes e 5 profissionais no quadro de apoio, que atendem a 62 estudantes.

A Escola 03 funciona no turno diurno com oferta do ensino Infantil e Fundamental I e II. A sua estrutura é composta por 13 salas de aula, sala para direção, secretaria, sala para atendimento pedagógico e clínico, espaço para educação física (quadra de esporte localizada ao lado do prédio), pátio para recreação, além de outros espaços como cozinha, refeitório, laboratório de informática e 8 instalações sanitárias. A equipe de trabalho é formada por 17 docentes e 09 profissionais de apoio, que atendem 229 estudantes.

A Escola 04 atende estudantes do ensino Fundamental I e II, no turno diurno. A escola possui oito salas de aula, uma cozinha, um depósito para estocar a merenda escolar, dois pátios, sala de professores, banheiros para professores e funcionários (um banheiro feminino, um banheiro masculino), sala para biblioteca e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um laboratório de Informática desativado, quadra esportiva descoberta e um espaço que funciona a gestão escolar (secretaria e sala de gestores). A equipe docente é formada por 19 pessoas e a equipe de apoio é formada por 11 profissionais, que atendem a 171 estudantes do ensino Fundamental I e 290 do ensino Fundamental II.

A Escola 05 oferece turmas para o ensino Infantil, Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola dispõe de oito salas de aula, oito banheiros para estudantes, sala de informática com dez computadores, biblioteca, duas salas para professores, dois banheiros para professores, uma sala onde funciona secretaria, direção e coordenação pedagógica, cozinha, despensa, almoxarifado, refeitório, pátio e duas cisternas para o armazenamento de água, pois a comunidade não dispõe de água oriunda do sistema de abastecimento do município. O quadro de profissionais é formado por 19 docentes e 9 pessoas do quadro de apoio, que atendem 25 estudantes do Infantil, 48 estudantes do Fundamental I, 120 estudantes do Fundamental II e 22 estudantes do EJA.

A Escola 06 desenvolve atividades no turno diurno com ensino Infantil e Fundamental I e II, tem uma extensão da escola (outro prédio) na qual funciona os três anos do ensino médio. A escola possui quadra poliesportiva, laboratório de informática com 10 computadores, cantina, sala de professores e secretaria, 7 salas

de aula, sala de recursos multifuncionais para AEE, sala de leitura, despensa, almoxarifado, pátio coberto e descoberto e área verde. A equipe é formada por 28 funcionários, sendo 20 docentes e 08 profissionais de apoio, que atende a 183 estudantes.

A Escola 07 oferece formação no ensino Infantil e Fundamental I e II, no turno diurno. A escola possui oito salas de aula climatizadas, laboratório de informática, sala dos professores, sala da direção, secretaria, biblioteca, almoxarifado, cozinha, um banheiro para os professores, dois banheiros femininos, dois masculinos para os estudantes e um para alunos especiais, refeitório, despensa, almoxarifado, um pátio grande coberto e é toda murada propiciando segurança para alunos e funcionários. A equipe de trabalho é formada por 18 docentes e 7 profissionais de apoio, acolhendo 219 estudantes.

A Escola 08 atende nos turnos diurno e noturno, nas modalidades de ensino infantil, fundamental e EJA. A escola possui uma área de 5.400m², com dezesseis salas de aula todas climatizadas, quadra Coberta, amplo pátio para a realização de atividades extraclasse, sala de leitura, ECOTECA (composta por livros diversos e um aparelho retroprojeter com tela de pelo menos dois metros de largura), sala de Atendimento Educacional Especializado, sala de professores, secretaria, sala para a direção e equipe pedagógica, cozinha; almoxarifado, três depósitos, refeitório, sete banheiros, sendo que dois são destinados ao uso dos professores e demais funcionários e quatro são destinados ao uso exclusivo dos estudantes – dois femininos e dois masculinos e um destinado aos alunos cadeirantes, sala de instrumentos musicais, lavanderia, parque infantil com caixa de areia e anfiteatro (em construção). A escola possui a maior equipe de trabalho entre as pesquisadas, 51 ao total, sendo 40 docentes e 11 profissionais de apoio, que atendem a 143 do ensino Infantil, 285 estudantes do Fundamental I, 306 estudantes do ensino Fundamental II e 77 estudantes do EJA.

Na Escola 09, as aulas acontecem nos turnos diurno e noturno, ofertando educação infantil, fundamental I e II, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas etapas quatro e cinco. A estrutura conta com 11 salas de aulas, sala da diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Laboratório de Ciências, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, sala de leitura, banheiro adequado à alunos com

deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado, auditório e pátio coberto. A equipe conta com 35 professores e 9 profissionais de apoio, que atendem ao total de 554 estudantes.

A Escola 10 atua nas modalidades de ensino Fundamental I e II e EJA, nos turnos diurno e noturno. A estrutura da unidade conta com 7 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado e pátio coberto. A equipe de trabalho é composta por 17 docentes e 9 profissionais de apoio, que atendem um total de 211 estudantes, sendo 102 do ensino Fundamental I, 79 estudantes do ensino Fundamental II e 30 estudantes do EJA.

Quadro 9 - Modalidades de ensino, estrutural, equipe de trabalho e estudantes

Escola	Modalidades de Ensino	Estrutura Física	Equipe de trabalho	Estudantes
01	Fundamental I e II	3 salas de aula, sala para professores e coordenação pedagógica, sala para secretaria, sala para direção, 2 banheiros para estudantes, 1 para funcionários, cantina, biblioteca, pátio coberto, cozinha, depósito para merenda, depósito para material pedagógico, almoxarifado, quadra poliesportiva fora da escola.	19 docentes e 10 do quadro de apoio - agente educacional.	282
02	Fundamental I	3 salas de aula, cozinha com despensa, 3 banheiros (2 alunos, 1 professores), sala para direção e secretaria, sala multimídia, refeitório, parque infantil.	7 docentes e 5 profissionais no quadro de apoio.	62
03	Infantil e Fundamental I e II	13 salas de aula, sala para direção, secretaria, sala para atendimento pedagógico e clínico, espaço para educação física (quadra de esporte), pátio para recreação, cozinha, refeitório, laboratório de informática, 8 instalações sanitárias.	17 docentes e 9 profissionais de apoio.	229

04	Fundamental I e II	8 salas de aula, cozinha, depósito para merenda, 2 pátios, sala de professores, banheiros para professores e funcionários, sala para biblioteca e Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática desativado, quadra esportiva descoberta, espaço para gestão escolar.	19 docentes e 11 profissionais de apoio.	461
05	Infantil, Fundamental I e II, EJA	8 salas de aula, 8 banheiros para alunos, sala de informática, biblioteca, salas para professores, sala para secretaria, direção e coordenação pedagógica, cozinha, despensa, almoxarifado, refeitório, pátio, 2 cisternas para armazenamento de água.	19 docentes e 9 pessoas do quadro de apoio.	215
06	Infantil, Fundamental I e II	7 salas de aula, quadra poliesportiva, laboratório de informática, cantina, sala de professores e secretaria, sala de recursos multifuncionais para AEE, sala de leitura, despensa, almoxarifado, pátio coberto e descoberto, área verde.	20 docentes e 8 profissionais de apoio.	183
07	Infantil, Fundamental I e II	8 salas de aula climatizadas, laboratório de informática, sala dos professores, sala da direção, secretaria, biblioteca, cozinha, banheiros, refeitório, pátio coberto, murada.	18 docentes e 7 profissionais de apoio.	219
08	Infantil, Fundamental I e II, EJA	16 salas de aula, quadra coberta, pátio, sala de leitura, sala de Atendimento Educacional Especializado, sala de professores, secretaria, biblioteca, almoxarifado, refeitório, banheiros, parque infantil, anfiteatro (em construção).	40 docentes e 11 profissionais de apoio.	811
09	Infantil, Fundamental I e II, EJA	11 salas de aula, sala da diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para AEE, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta e descoberta, cozinha, sala de leitura, banheiros, secretaria, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto.	35 professores e 9 profissionais de apoio.	554
10	Fundamental I e II, EJA	7 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para AEE, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiros, secretaria, despensa, almoxarifado, pátio coberto.	17 docentes e 9 profissionais de apoio.	211

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O quadro 9 demonstra a amplitude em termos de modalidades de formação nas escolas do campo, que abrangem desde Educação Infantil até o até o Ensino

Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há um equilíbrio entre a relação estrutura física, equipe de profissionais na escola e a quantidade de estudantes.

5.4.2 Os caminhos traçados no Plano de Ação

Este tópico é dedicado à discussão do Plano de Ação proposto pelas escolas parceiras. As propostas desenvolvidas pelas escolas pesquisadas compreendem a base conceitual da escola – com sua missão, visão e valores; e, as dimensões administrativa, financeira e pedagógica - com seus respectivos planos de ação/intervenção para melhoria dos indicadores escolares. Porém, é necessário relatar que as mesmas apresentam diferentes estruturas e formatos de apresentação. O que de certa forma dificulta aos gestores um dimensionamento da realidade municipal como um todo.

5.4.2.1 A teoria orientando a prática pedagógica

A formalização da base conceitual escolar é um passo importante para que professores, responsáveis e estudantes possam compreender os fundamentos que os ajudarão a ter sucesso na escola e na vida. Uma vez que é a partir dos princípios educacionais que a sociedade define os projetos cidadão que almeja (Kuenzer, 2001).

Nesse sentido, as escolas precisam basear seu currículo em ideias que visem promover a criatividade e a inovação. Conceitos como tolerância, empatia e trabalho são comumente usados em planos de aula. Isso ajudará os estudantes a desenvolver os valores de que precisam para ter sucesso.

Essas ações tendem a favorecer a compreensão dos conceitos fundamentais antes que possam aplicá-los a cenários do mundo real. Matérias como matemática, ciências, geografia e linguagem geralmente envolvem aprender fatos,

analisar dados e completar exercícios. Sem uma base sólida sobre o que constitui uma solução concreta, os estudantes terão dificuldades com essas tarefas.

Assim, uma base conceitual é o que sustenta as lições que os professores usam para educar seus estudantes e os preparar para cenários do mundo real. Nesses termos, os projetos pedagógicos apresentam como base conceitual a formalização da missão, visão e valores norteadores da educação na escola.

Em relação a missão pretendida pelas escolas é possível agrupar três blocos: o primeiro corresponde a responsabilidade com a comunidade, com referência para "contribuir para constante melhoria das condições educacionais da comunidade" (Escola 06) e "oferecer ensino de excelência à comunidade e proporcionar [propiciar] condições para uma aprendizagem significativa (Escola 09). Em seguida, é possível destacar as escolas que assumem como missão a busca pela melhoria do ensino, com destaque para " Promover a formação integral do aluno, para que ele possa desenvolver as competências e habilidades necessárias para atuar na sociedade de modo crítico, reflexivo, empreendedor e humano" (Escola 05) e "oferecer uma educação inovadora e significativa, buscando formar cidadãos críticos, atuantes e preparados para interagir e agir com segurança e confiança em diversos âmbitos da sociedade" (Escola 03). Por sua vez, o terceiro grupo é formado por uma escola cuja missão é "proporcionar uma educação contextualizada e interdisciplinar, por meio de projetos pedagógicos coletivos que contemple a comunidade escolar" (Escola 04).

Quadro 10 - A missão das escolas

Escola	Missão
01, 06, 08, 09	Responsabilidade com a comunidade
02, 03, 05, 10	Melhoria do ensino
04	Educação contextualizada e interdisciplinar
07	Não destaca a missão no PPP

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O quadro 10 demonstra um equilíbrio entre as perspectivas de missão adotadas pelas escolas, sendo que responsabilidade com a comunidade e melhoria do ensino aparecem em três escolas cada uma. E, apenas uma escola apresenta como missão a opção pela educação contextualizada. É necessário destacar que

uma das escolas não contempla o quesito missão de maneira explícita no Projeto Político Pedagógico.

O contexto anteriormente explicitado demonstra um avanço nas escolas das áreas rurais pela busca da qualidade do ensino e da integração da unidade escolar com a comunidade. Todavia, é intrigante que apenas uma das escolas tenha percebido a importância de promover a educação contextualizada e interdisciplinar no meio rural.

Em relação à Visão de escola e sociedade parametrizada nos PPPs das escolas, a maioria tem como preferência torna-se uma escola de referência, com destaque para "ser referência em qualidade de ensino significativo e eficaz dentro do contexto social pelo qual os alunos estão inseridos" (Escola 03) e " ser uma escola de referência em nossa comunidade, primando pela qualidade e excelência do ensino, pautados no exercício de uma educação participativa, responsável e de qualidade" (Escola 01). Apenas duas escolas destacaram ter como visão a formação de cidadãos, nos seguintes termos "inserir valores que culminem na formação de cidadãos que sejam capazes de promover melhorias para o meio em que vivem" (Escola 02) e "levar em conta os valores éticos e morais, buscando respeitar as diferenças e a convivência pacífica e consciente dos seus direitos e deveres em busca de uma sociedade mais justa" (Escola 10).

Quadro 11 - A visão de escola e sociedade

Escola	Visão
01, 03, 04, 05, 07	Ser referência no ensino
02, 10	Formação de cidadãos
06, 08, 09	Não destaca a visão no PPP

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O quadro 11 permite entender que a visão de escola e sociedade apresentada pelas escolas se encontra na dimensão afirmativa dela mesma, quando a maioria preza por "ter" reconhecimento na comunidade e/ou no município como um todo. Apenas uma das escolas traz no seu PPP a visão de formação de cidadãos, direcionando o projeto para o estudante e seu futuro. Ressalta-se que duas escolas não apresentam a visão em destaque no PPP.

Por fim, a base conceitual escolar é apresentada através dos valores que serão disseminados na formação dos estudantes. A maioria das escolas aponta como o principal valor o comprometimento com a coletividade e a solidariedade, com o "comprometimento com a atuação efetiva de cada um, em prol da porcentagem e do bem-estar coletivo" (Escola 01), a construção de "valores pessoais sociais, éticos, afetivo, ecológicos e material devem nortear a busca para a sociedade que almejamos" (Escola 03), a solidariedade aparece como termo complementar entre os valores adotados na forma de "solidariedade interpessoal e interinstitucional" (Escola 08) e é reforçado o sentimento de coletividade para construção de uma instituição de sucesso quando destaca que "comprometidos com a aprendizagem dos alunos e levando em conta o trabalho em equipe para o alcance das metas e objetivos institucionais" (Escola 10).

Quadro 12 - Os valores construídos

Escola	Valores
01, 02, 03, 04, 05, 08, 10	Comprometimento com a coletividade e solidariedade
06, 07, 09	Não destaca os valores no PPP

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No quadro 12, vencida a análise do comprometimento com a coletividade e solidariedade, resta abordar que três escolas não apontam com destaque os valores adotados no PPP.

5.4.2.2 Um olhar sobre a dimensão administrativa

O primeiro ponto destacado entre as potencialidades é o espírito de coletividade do quadro de profissionais que compõem as unidades escolares. Essa é uma mentalidade necessária para todos os membros da comunidade escolar, pois a responsabilização pelo projeto é parte fundamental da sua identidade (Delgado, 2005). Nesse sentido, existe um consenso nos PPPs sobre a importância do trabalho realizado pela equipe das escolas para alcançar as metas educacionais. O trabalho coletivo é fundamental e é destacado que a "equipe diretiva pedagógica e

corpo docente, trabalham em conjunto resolvendo as diferentes situações que ocorrem visando aprendizagem e a efetivação das atividades escolares" (Escola 01). Ressalta-se que os PPPs das escolas 07, 08 e 09 não apresentam uma análise destacada para o trabalho em equipe.

O segundo destaque é o relacionamento com a comunidade, sendo esta uma condição marcante em todas as escolas. Em geral, o nome da instituição está relacionado ou homenageia alguém da comunidade, como no caso da Escola 04 que tem o mesmo em reconhecimento ao trabalho da "primeira professora da escola, comunitária [...] que residia no espaço da própria escola, a sugestão foi acatada, a permanecer assim até hoje com muito orgulho para todos da comunidade".

Um outro destaque é a flexibilização das ações e calendário escolar visando adequar-se às realidades das comunidades, sendo o PPP "Um meio de aproximar a família à escola. Busca atender a diversidade, inclusão e as necessidades específicas de cada nível de ensino" (Escola 03).

Um quarto ponto de destaque é a especificação do papel da comunidade nos PPPs enquanto reconhecimento para o desenvolvimento da instituição. Isso porque o êxito da escola depende de uma ação construtiva de toda comunidade, a realização do trabalho coletivo (Luck, 2000), que resulta na democratização das relações e no aperfeiçoamento administrativo pedagógico da escola (Hora, 2007). Na Escola 09, é demonstrado que "mesmo com autonomia para gerir os recursos, muitas vezes a equipe gestora se depara com o dilema de onde aplicá-los. Para tanto, deve lembrar que as decisões têm de ser tomadas em conjunto com a comunidade escolar". Uma situação também especificada quando se encontra o relato de que "Com o apoio da comunidade o ambiente escolar tornou-se um espaço aberto para debates, reflexões e discussões, viabilizando o desenvolvimento de ações para a melhoria do ensino com vistas no crescimento integral dos alunos" (Escola 07). Todos esses laços são fortalecidos pelas propostas pedagógicas que reforçam a importância da participação da comunidade na escola, pois "há uma pedagogia na escola à medida que reconhecemos que a comunidade escolar se educa se humaniza" (Escola 06).

Por sua vez, apesar da realização de reformas e/ou ampliação nos ambientes escolares e o acompanhamento dos dados da infraestrutura e

equipamentos no censo escolar, o ambiente físico ainda é percebido como uma fragilidade a ser superada nas escolas. Isso porque quando unimos fatores como "falta de funcionários para a demanda da escola, falta de zelo da comunidade pelo patrimônio público e o descumprimento das normas escolares" (Escola 10) temos um cenário que, independentemente dos investimentos realizados, ainda se apresenta como uma fragilidade. Ademais, a própria inadequação dos espaços para as atividades escolares é uma problemática, em particular, o "processo de inclusão é um tanto desafiador, visto que a escola ainda não dispõe de uma infraestrutura plenamente adaptável, apenas rampas de acesso, banheiros ainda não foram adaptados e os recursos pedagógicos ainda não são suficientes" (Escola 03). Ou ainda, simplesmente, "o espaço físico de uso coletivo e quantidade de salas de aula torna-se insuficiente para permanência do professor em atividades extracurriculares e para desenvolver atividades físicas ou recreativas" (Escola 01).

5.4.2.3 A escola e a dimensão financeira

Em relação aos recursos financeiros destinados às escolas há um consenso sobre a retidão das normas jurídicas de aplicação dos mesmos. Entre as destinações é recorrente a realização de pequenas reformas nas instalações das escolas, aquisição de materiais pedagógicos, a realização de eventos escolares e a correta prestação de contas nos prazos legais. A aplicação dos recursos na melhoria da escola é vista como uma alternativa para "organizar melhor a escola e oferecer aos professores e alunos materiais didáticos de qualidade, para desenvolver um ensino melhor e com qualidade para os nossos alunos" (Escola 07). E assim, servem para "Viabilizar material pedagógico às turmas existentes na escola" (Escola 06).

Em relação à prestação de contas, o envolvimento da comunidade e do conselho escolar é uma regra apontada como necessária, pois "administrar os recursos financeiros de uma escola não é tarefa fácil. É preciso avaliar bem onde aplicá-los de forma que tenham reflexos na qualidade do ensino e na aprendizagem

dos alunos" (Escola 09). Para tanto, utilizam como estratégia "prestação de contas constante através da atualização do mural da gestão" (Escola 02).

As fragilidades apontadas na dimensão financeira envolvem atrasos nos repasses, insuficiência para atender as demandas da unidade escolar e indisponibilidade de pessoal administrativo para acompanhar a correta e célere execução dos recursos. Esse quadro foi agravado com a pandemia do Covid-19 (Corona Vírus Disese – 2019), período no qual foi possível verificar que havia "Recursos insuficientes para a adaptação da escola em conformidade com as corretas medidas sanitárias de higienização em decorrência da pandemia e as demandas da escola" (Escola 02).

5.4.2.4 A dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica presente nos Projetos Pedagógicos enfatiza o seu caráter de constante construção e a necessidade da participação de todos da comunidade. Assim, a escola deve ter o comprometimento com uma pedagogia participativa, acolhedora e de interesse pelo outro (Dalmas, 1994). Pois, é através da gestão democrática que são realizadas as " reuniões pedagógicas para planejar, refletir e avaliar o desempenho discente durante seu percurso formativo buscando no coletivo novas metodologias que promovam a elevação cultural dos alunos e a melhoria do desempenho escolar" (Escola 01).

Nesses termos, o incentivo a formação continuada dos docentes apresenta-se como potencialidade para o aprimoramento pedagógico na escola, pois "a escola não é mais a única instituição que permite o acesso à informação e à produção do conhecimento, mas ainda detém o papel forte de ser a agência formal de escolaridade". (Behrens, 2000, p. 73). Por isso que é através da "formação continuada para educadores, sua participação em cursos, seminários, conferências e palestras visando a constante atualização para que possam estabelecer relações dialógicas entre a teoria e a prática" (Escola 01). Assim, é preciso um planejamento dinâmico e acompanhado para desenvolver "docentes empenhados e comprometidos, se reinventando para garantir os direitos de aprendizagens dos

alunos durante a quarentena" (Escola 02), inclusive para uma equipe mais "comprometida com as aulas remotas" (Escola 03).

Uma terceira potencialidade pedagógica é a concepção do processo de ensino-aprendizagem como dinâmico, pois "exige interação entre professor, aluno, comunidade, família e sociedade. É uma prática que se constrói pela mediação crítica e reflexiva dos professores e que envolve ações integradas entre os diversos serviços que compõem sua área de atuação" (Escola 09). Assim, perceber que a realização da proposta pedagógica da escola se dá na à medida que reconhecemos que a comunidade escolar se educa se humaniza" (Escola 06). A adoção de uma perspectiva pedagógica que valoriza as relações humanas faz parte das necessidades para a formação na contemporaneidade, a qual deve ser orientada pelo diálogo, sensibilidade e amorosidade. O que exige do docente uma postura de reconhecimento de " que cada educando é gente" (Arroyo, 2001, p. 49) na sua individualidade, habilidade, capacidade de aprender e conhecer o mundo.

Por outro lado, as fragilidades apontadas em relação à dimensão pedagógica se estruturam em três pontos centrais. O primeiro diz respeito à resistência na aplicação de metodologias de ensino contemporâneas por alguns docentes, visto que insistem em "utilizar metodologias ultrapassadas" (Escola 02). O que dificulta ainda mais a aprendizagem quando há um contexto no qual "grande clientela de alunos que não lê, e que quando lê é sem compreensão" (Escola 09). É necessário superar a visão segundo a qual o professor é o único portador do saber, o detentor de conhecimento, e difundir uma cultura escolar na qual o educador é aquele que "emerge junto com os seus educandos desse mundo vivido de forma impessoal. Educar é tornar e tornar-se pessoa". (Gadotti, 2004, p. 56).

O ponto seguinte de fragilidade é a defasagem na formação dos responsáveis pelos estudantes. Isso porque é destacado um "Apoio familiar insuficiente" (Escola 02), agravado por um quadro de estudantes com "carências afetivas e distúrbios familiares. Descaso por parte das famílias no acompanhamento das atividades impressas enviadas para casa e aulas on-line" (Escola 02). A defasagem se apresenta como uma limitadora do processo de formação integral dos sujeitos, ao passo que a escola necessita trabalhar a diversidade cultural como estratégia para superar a reprodução de conhecimentos e possibilitar aos estudantes acesso ao ensino integral (Gadotti, 2001).

E, por fim, a terceira fragilidade está relacionada à pouca conscientização quanto às perspectivas de futuro para os jovens do campo. Pois, a escola não é vista como espaço de "crescimento e preparo para o futuro do educando incentivando a elevação da autoestima, conscientizando sobre a importância do estudo para o mercado de trabalho" (Escola 01). A reflexão sobre o futuro esbarra no desconhecimento do próprio presente, pois é "a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política" (Freire, 1978, p. 101). E assim, a juventude do campo é condenada duplamente, tanto no presente quanto no futuro.

No período de ensino remoto, essas fragilidades foram agravadas pela "rotatividade de estudantes, inconstância do portal da educação, acesso limitado dos alunos às videoaulas, devido à falta de internet e aparelhos eletrônicos" (Escola 03).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem realizada a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas rurais do município de Juazeiro/Bahia permite compreender o papel desempenhado pelo currículo nas identidades e perspectivas de futuro da população jovem do campo.

Nesse sentido, os dados revelam a ausência de uma padronização do projeto político pedagógico, sendo que cada escola os constrói a partir de suas próprias percepções e limitações. Essas limitações podem ser atribuídas tanto à escassez de dados verificáveis como à falta de recursos técnicos e pessoal especializado.

Esse dado é interessante por demonstrar que, apesar da complexidade formal (conceitual e estrutural), que confronta o princípio constitucional da participação democrática na escola, os PPPs não são simples reprodução uns dos outros. Nesse sentido, deve existir um esforço das gestões para a integração e simplificação das propostas de projetos a partir de um viés que os aproxime das realidades escolares rurais da rede municipal de Juazeiro/Bahia.

Ao votar o olhar para as estratégias de inserção das temáticas do campo nos projetos é visível o afastamento das realidades norteadas pelo Marco Situacional e uma recorrência na utilização de referencial teórico na forma de citação direta longa e reprodução na íntegra de trabalhos acadêmicos de terceiros, com as devidas indicações dos autores.

Por sua vez, os retratos das juventudes presentes nos projetos evidenciam adoção dos mesmos parâmetros dos livros didáticos, nos quais o jovem aparece rodeado de misérias e mazelas sociais que inevitavelmente o conduzirá à ruína ou a uma vida inferior aos da cidade. Em meio a riqueza dos perímetros irrigados, as perspectivas de futuro para a juventude do campo são limitadas por visões que opõem campo e cidade, atraso e progresso, que não as realidades das áreas rurais pesquisadas.

Nesse contexto, os processos de racionalização da educação do jovem do campo não se distanciam dos mesmos planejados e executados nas áreas urbanas. Isso porque em derrogação ao quadro levantado no Marco Situação e na intenção

de aproximação com as temáticas do campo no Marco Conceitual, as ações desenvolvidas a partir do Marco Operacional não permitem a valorização da cultura e saberes do campo e sim, respondem às necessidades de progresso e identidades das cidades.

Uma situação incompatível com a perspectiva de construção de uma escola inclusiva, diversa e democrática. Pois, os currículos escolares oprimem as identidades dos jovens do campo e reconstroem valores que tem conduzido a juventude aos centros urbanos, mesmo que em condições de vida inferiores às do campo. Dessa maneira, as identidades do campo são reprimidas, desconstruídas e ressignificadas com maquiagens do modelo dominante de progresso na sociedade.

A perspectiva de protagonismo juvenil em relação a suas identidades e ambições futuras são rotineiramente ressignificadas no ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular e o modelo de sociedade capitalista se impõem aos currículos e às práticas pedagógicas, com profissionais que são e estão em profundo processo de integração com a sociedade urbana.

Um quadro que ao longo do tempo vem demandando alternativas dos profissionais militantes da redescoberta dos valores e saberes do camponês. A possibilidade de uma educação contextualizada e significativa para os jovens do campo perpassa um redirecionamento e aproximação dos currículos formativos dos profissionais da educação no campo. As limitações apresentadas nos projetos são reflexos de um perfil de formação docente generalizante e excludente da diversidade.

O arcabouço teórico-prático sobre a temática camponesa e da juventude do campo está bastante consolidado, diversificado e disseminado na academia e nos encontros de formação dos movimentos sociais. Porém, há ainda um movimento de elástico que limita e traz de volta ao ponto de partida quando abordamos as práticas pedagógicas nos ambientes escolares do campo.

Assim, apesar dos movimentos pela promoção de uma pedagogia histórica, crítica e contextualizada (com predominante entre os projetos da Teoria Crítica dos currículos, nas concepções História-crítica, Reprodutivista, Nova sociologia da educação, Pedagogia libertadora e Pedagogia dos conteúdos), às realidades das escolas no campo podem ser entendidas como num constante processo de integração à cultura escolar da cidade.

Uma situação factível ao observar que os livros e os docentes são os mesmos, e ainda atendem na formação dos estudantes aos mesmos parâmetros de formação acadêmica e avaliação (como o próprio Índice de Desenvolvimento da educação Básica - IDEB) e a Prova Brasil, que são de aplicação nacional. Isto é, a régua é a mesma e todos partem e chegam ou devem chegar ao mesmo lugar. E, por isso, reafirma-se a ideia de que a cada progresso no sistema de ensino, a diferença cultural e de projetos de vida é menor entre os jovens do campo e da cidade.

A progressão do ensino é realizada através de um controle institucional robusto, que seleciona e sequencia os processos de aprendizagem e de acesso ao conhecimento. Ou seja, os PPP expressam um currículo oficial que não privilegia a diversidade e nem concilia as influências externas com tradições e potencialidades de desenvolvimento local.

Nesses termos, não são significativos os avanços na contextualização do ensino nas escolas no campo e, isso se traduz num quadro de incertezas para os gestores, não entendem porquê os jovens abandonam a escola, e para os estudantes, que são atraídos por alternativas mais visíveis/práticas que alcançar algum sucesso financeiro.

Por tudo, é possível concluir que há hiato entre a escola e a vida no campo enquanto espaço de vida, trabalho e produção cultural. Uma vez que o PPP das escolas não se traduz em práticas pedagógicas condizentes com as comunidades, deixando de propiciar vivência e suporte às necessidades dos jovens do campo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo *et al.* **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: UNESCO, 1998.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes** (pp. 51-206). 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ALENTEJANO, Paulo Roberto R. O que há de novo no rural brasileiro? *In*: **Terra Livre** (pp. 87-112), São Paulo, nº 15, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**. Artigo, Setembro 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>. Acessado em: 12 set. 2022.

ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. Nordeste Semi-Árido: Limitações e Potencialidades. *In*: **Viabilização Do Semi-Árido Nordestino** (pp. 12-18). M. Batista Filho (Org.). Recife: Imp, 2001.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a Metodologia de trabalho Científico**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora.

Currículo sem Fronteira (p. 55-78), v. 2, n. 1, jan./jun. 2002. Traduzido por João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal)

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.) **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 7ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ÁRIES, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire** (pp. 42-54). Porto Alegre: Corag, 2001.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARBERO, Jesus. **Jóvenes: comunicacion e identidade**. Disponível em: <http://www.oei.es/barbero.htm> . Acessado em: 10 set. 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4ª edição. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 1999.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2ª edição. Curitiba: Champagnat, 2000.

BERTAUX, D. **Lês Récits de vie: perspective ethnosociologique**. NATHAN/VUEF, 2001.

BOLTANSKI, Luc; THEVENOT, Laurent. **De la Justification**. Les Economies de la Grandeur. Paris: Gallimard, 1991.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda, 1983.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Lei n. 4.024/1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Ministério da Educação, 1961.

_____. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Lei Federal n. 8.069, 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, 1990. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 07 dez. 2020.

_____. Lei n. 9.496, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília-DF: Presidência da República, 1999. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB n. 36/2001**, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=calendario%202021. Acesso em: 27 fev 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**.

Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002(a). Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA. Acesso em: 19 mar. 2022

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Decreto n. 4.281, de junho de 2002. Brasília, 2002(b). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 07 dez. 2022.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, p. 5-5, 2006. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. BRASIL; BRASIL. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação–FUNDEB. **Diário Oficial da União**, 2007(a). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

_____. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2007(b). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do**

Campo. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de Abril de 2008(a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 3, de 9 de julho de 2008(b). Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

_____. Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 jan. 2023

_____. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs. 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.

_____. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. 562p.

_____. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRAUDEL, F. Civilização material, economia e capitalismo séculos XV-XVIII. **As estruturas do cotidiano**: o possível e o impossível. V. 1; São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRÜSEKE, Franz Josef. A crítica da técnica moderna. **Estudos Sociedade e Agricultura** (pp. 5-55), 10 abr. 1998.

BUARQUE, Cristovam. **A desordem do progresso**: o fim da era dos economistas e a construção do futuro. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CALDART, Roseli Salete *et al.* Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. **Por uma educação do campo** (pp. 147-158), v. 3, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do Campo**: contribuições para a

construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, n. 5, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde** (pp. 35-64), v. 7, n. 1, 2009.

CAMPOLIN, Adalgiza Inês. Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana: o significado do ensino médio para jovens rurais. **Dissertação de Mestrado**, Programa de Pós Graduação em educação/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARNEIRO, Maria José. Herança e gênero entre agricultores familiares. **Revista Estudos Feministas** (pp. 22-55), v. 9, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/SCGDNz4fpbmR6H5JQkHGH4J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte. Disponível em: www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 17 abr. 2016.

CARVALHO, J. F. **Unir para mudar, a Igreja vai ao campo**: um estudo sobre a atuação da CPT-PR e os trabalhadores rurais na década de 1990. In: Anais do

Encontro Nacional de Geografia Agrária. 18, 2006, Rio de Janeiro: UERJ, NEGEF, 2006.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COULON, Alain. **Etnomedologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **La etnometodologia**. Madrid: Ediciones Catedra, 1998.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo Brasil, 1985**. CPT, Comissão Pastoral da Terra, 2018.

_____. **O nascimento da CPT**. 05 fevereiro de 2010. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico> Acesso em: 02 dez. 2020.

CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila; HAGE, Salomão. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2011.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho. In. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogos (pp. 205-228), 2014.

CORSO, João Carlos. A religiosidade presente no processo de formação do MST do Paraná: as relações entre CPT e MST (déc. 80 e 90). **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História** – Londrina, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALMAS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração e avaliação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. Juventude, grupos de estilo e identidade. *In: Educação em revista* (pp. 25-38), Belo Horizonte, nº 30, Dez/99.

DEBERT, Grita Grin. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. *In: A reinvenção da velhice* (pp. 39-69). São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1999.

DELGADO, Evaldo Inácio. **Políticas Educacionais em crise e a prática docente**. Canoa, Ed. ULBRA, 2005.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Caderno de Pesquisa. nº 115, São Paulo, Mar. 2002.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais**: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *En: OSAL: Observatorio Social de América Latina*. Ano 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005. ISSN 1515-3282. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais... *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* (pp. 143-161). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FORMAN, S. **Camponeses: Sua Participação No Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRASER, Nancy & HONNETH, Axel. **Retribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange**. Londres e Nova York: Verso, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 [1970].

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Org.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social** (pp. 61-88). São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **O Sistema Nacional de Educação e o Regime de Colaboração: conceitos, princípios e práticas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. 1994, **Anais..** Brasília: MEC/Sef, 1994. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a-2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20%281994%29.pdf>.

Acesso em: 07 dez. 2022.

_____. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GARFINKEL, Harold. Le programme de l'ethnométhodologie. In: FORNEL, Michel de; OGIEN, Albert; QUÉRÉ, Louis. **L'ethnométhodologie: une sociologie radicale**. Paris: Éditions La Découverte et Syros, 2001.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. LTC – Livros técnicos e Científicos editora: Rio de Janeiro, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GIDDENS, Antony. O que é Ciência Social? *In*: **Em defesa da Sociologia**. Ensaios, Interpretações e trélicas. Trad. Roneide Venâncio Majer, Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora UNESC, 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In*: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história** (pp. 143-179). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GOMES, Danilo Cortez et al. **Empreendedorismo jovem: da escola para o mercado de trabalho**. HOLOS, v. 5, pp. 324-334, 2014. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547174028>. Acesso em: 06 mai. 2023.

GONZAGA, Vanessa. Conflitos pela terra e violência no campo intensificam em Pernambuco. **Brasil de Fato**. Recife (PE), 31 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/08/31/conflitos-pela-terra-e-violencia-no-campo-se-intensificam-em-pernambuco>. Acesso em: 05 nov. 2020.

HORA, Dinar Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

IAN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2^a edição. São Paulo: Art Med Editora S/A, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Cadernos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. 2019. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190524_cadernos_ODS_objetivo_1.pdf . Acesso em: 26 jan. 2021.

JULIÃO, Francisco. **Cambão**: A Face oculta do Brasil. Recife: Editora Bagaço, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos De Pesquisa**, (68), pp. 21–28. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118/1123>. Acesso em: 17 jun. 2022.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete.

Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LANNA, M. P. **A Dívida Divina**. Troca e patronagem no Nordeste brasileiro. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

LAROSSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.

LENA, P., C. GEFFRAY, et al. **L'oppression Paternaliste au Brésil** (pp. 105-354). Lusotopie, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 5ª edição. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Educação do campo e desenvolvimento rural**: política educacional em disputa. Publicação: São Paulo: Cortez, 2012.

LOWY, Michael. **Marxismo e Teologia da Libertação**. São Paulo, Ed. Cortez, 1991.

LUCK, Heloisa. Perspectiva da Gestão Escolar e Implantação quanto a Formação de seus Gestores. **Em aberto**. n. 72. Brasília: INEP, fev/jun 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. In: **Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP**. 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador, BA : Ed Universidade/UFBA, 2000.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004

MANNHEIM, Karl. **Karl Mannheim**: Sociologia. Marialice Mencarini Foracchi (Org.). São Paulo: Ática, 1982.

MARTINS José de Souza. **Conquistar a terra, reconstruir a vida**. Petrópolis: vozes, 1985.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. In SAQUET, Marcos Aurélio & SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos** (pp. 217-228) . 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação

do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, n. 5, 2004.

MONROY, Luis Alfredo Gonzáles; SEGRERA, Jennifer Tatiana Ortiz; ROSADO, Luis David Gamarra. Dinámicas escolares asociadas a la construcción de un currículo intercultural para la paz y la justicia territorial en el Caribe colombiano, 2018-2019. **Revista historia de la educación latinoamericana** (pp. 113-133), v. 22, n. 34, 2020.

MORGADO, J. C. Currículo e educação comparada: perspectivas e desafios. **Revista Teias** (pp. 12-19). Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, 2019.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. **Educação do campo**: contexto e desafios desta política pública (pp. 83-95). Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 15 n. 1, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-ptbr.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LOBATO, Ana Laura Lobato; LABREA, Valéria Viana. Juventude e Emprego: uma Contribuição para o Diálogo sobre Políticas Públicas. In: **Policy in focus**. Juventude e Emprego entre os BRICS. International Policy Centre for Inclusive Growth, 2014. Disponível em: https://ipcig.org/sites/default/files/pub/pt-br/PiF28PT_Juventude_e_Emprego_entre_os_BRICS.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no meio rural: Diferenciais entre o rural eo urbano**. Texto para Discussão, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

PETERSEN, Paulo (Org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PINAR, William F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**(pp. 138-157) . São Paulo: Cortez, 2008.

PINAR, Willian. F. What is curriculum theory? In: **STUDIES IN CURRICULUM THEORY**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. Disponível em: <http://mehrmoammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/What-Is-Curriculum-Theory-Pinar.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

POLETTI, I. A CPT e a questão agrária. In: **A Igreja e a questão agrária**. São Paulo: Loyola, 1985.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônia**. São Paulo: Contexto, 2001.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A Pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos da escola à academia**. São Paulo/SP: Respel, 2002.

RIBEIRO, Gessica Ramos Lucas. A educação no campo e a valorização do meio rural como espaço de aprendizagem. **Dissertação**. Ibaí-PR: Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/147519364.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SABOURIN, Erick. **Aprendizagem coletiva e construção social do saber local: o caso da inovação na agricultura familiar na Paraíba** (pp. 37-61). Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, nº 16, abril de 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo**. Saberes e incertezas sobre o currículo (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso, 2013.

SAHLBERG, Pasi. O Educador Profissional: Lições da Finlândia. **Educador americano** (pp. 34-38), v. 35, n. 2, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular (pp. 54-84). **Movimento- Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, jan./ago, 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Tradução . São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SUDENE. **Sistema de Informações Gerenciais**. 2002.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educ. Pesq, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, ago. 2008.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TONNEAU, Jean-Philippe. **Desenvolvimento rural sustentável: novo paradigma ou velhas questões**. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande/PB, 2003. (Texto em xerox).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas/SP: Papirus, 2002. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748940/mod_resource/content/1/PPP%20-%20VEIGA.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

WANDERLEY, Maria de. Nazareth Baudel. **Agricultura familiar no Brasil**: um espaço em construção. Campinas, 1995.

_____. A ruralidade no Brasil moderno; por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: Norma GIARRACCA, Norma. (Coord.). **Una nueva ruralidad en America Latina?**. Buenos Aires: CLACSO, 2001, v. , pp. 31-44.

WELFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática**: uma referência para estados e municípios. 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogos (pp. 135-154), 2014.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: DA COSTA PEREIRA, Maria Zuleide; DE CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti

(Ed.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Editora Alínea, 2009.

_____. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa** (pp. 190-202), v. 44, n. 151, 2014.