



## PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Cleonice Matos Amaral

E-mail: cleoniceamaral@yahoo.com.br

Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB)

Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

### RESUMO

Com o objetivo de discutir sobre Projeto político-pedagógico (PPP) e as identidades das Escolas do Campo, bem como analisar o PPP do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa em que se utilizou um levantamento bibliográfico e a análise documental do PPP do CECB. As discussões sobre PPP e gestão democrática estão referenciadas em Gadotti (1994), Veiga (1998; 2009), Paro (2003), Vasconcelos (2008). O debate sobre as identidades e as concepções de Escola do Campo se fundamenta em Caldart (2004; 2009), Ribeiro (2012), Molina e Sá (2012), Marques (2016) e Souza (2018). Evidenciaram que é fundamental o entendimento da escola como espaço social sustentado em relações democráticas e dialógicas, em que o PPP é fruto do trabalho coletivo, de modo que se garanta a participação efetiva dos sujeitos que educa. A análise do PPP demonstrou que o referido documento está desatualizado e em processo de (re)elaboração, muito embora possa se tornar um dispositivo importante para a reconfiguração da escola como espaço de luta e respeito às culturas camponesas do município de Botuporã. Para tanto, deve ter como eixo condutor os princípios de uma Escola do Campo e da Educação do Campo, almejados pelos movimentos sociais.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Escolas do campo. Identidades. Projeto Político-pedagógico.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo discutir sobre Projeto político-pedagógico (PPP) e as identidades das Escolas do Campo, bem como analisar o PPP do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB). Justifica-se pela sua relevância científica, pois apresenta uma contribuição cumulativa para discussão sobre Educação do Campo e Escola do Campo. Ainda, pela sua importância social, acadêmica e pedagógica para os sujeitos da escola, *locus* da pesquisa, também, para outras que estejam em situação análoga.

As discussões sobre Projeto Político-pedagógico (PPP) têm ocupado espaço entre profissionais da educação e pesquisadores nas últimas décadas, dada sua relevância na gestão democrática do ensino público, na autonomia pedagógica da escola, na organização do seu projeto educativo e na melhoria da qualidade social da educação escolar.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, especificamente em seu art. 12, inciso I, art. 13, incisos I e II e art. 14, incisos I e II, as escolas públicas do país foram incumbidas da responsabilidade por elaborar, implementar



e avaliar sua proposta pedagógica com a participação da comunidade escolar. Nessa perspectiva, o PPP adquire sentido e significado para o coletivo, visto que demanda compartilhamento de decisões e de objetivos, em que os sujeitos se constituem como protagonistas do seu projeto educativo, pensado, elaborado e efetivado com a comunidade escolar, e não para ela.

Pensar e discutir o PPP de uma Escola do Campo, exige diálogo e compreensão dos princípios fundamentais da política nacional de Educação do Campo. Um projeto educativo forjado em função das lutas dos movimentos sociais camponeses, que se organizaram também pelo direito à escolarização que considere as especificidades dos povos do campo, reconhecendo-os como produtores de saberes pautados em suas práticas sociais (CALDART, 2009). Nesse sentido, uma Escola do Campo se identifica pela vinculação aos sujeitos da sua ação educativa e compreende que tipo de pessoa e de sociedade ela precisa se comprometer a formar, na perspectiva da emancipação e da transformação social.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Ao discutir sobre gestão democrática das instituições públicas de ensino, Paro (2003, p. 17) evidencia que “A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola [...]”. Em consonância com essa discussão, Veiga (2009) defende que a gestão democrática é um princípio que sustenta o PPP, porém, não é fácil de ser consolidada na escola pública, uma vez que exige romper com o caráter autoritário e com a estrutura centralizadora de poder que historicamente permeou o contexto escolar.

Em sintonia com esse debate, Gadotti (1996, p. 02) enfatiza que “A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico”. Sem essa condição, esse documento fica impossibilitado de cumprir suas finalidades e poderá se constituir em um plano burocrático-administrativo, sem sentido e relevância para o coletivo, não gerando as transformações a que se propõe.

Vasconcelos (2008, p. 169) defende que tal documento “é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo [...] um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade”. A concepção de PPP apresentada pelo autor rompe com o entendimento de um instrumento burocrático que atende somente às exigências legais e dialoga com o conceito



estabelecido em Veiga (1998, p. 13), segundo o qual, o “[...] processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos [...]”.

Para Veiga (2009), esse instrumento deve estar comprometido também com um projeto de sociedade, exige uma reflexão acerca da concepção de educação, de sociedade e de escola, sobre o tipo de pessoa que se deseja formar, priorizando a formação de uma consciência crítica. Essas reflexões se amparam em uma compreensão da educação como instrumento de superação de uma consciência ingênua para desenvolvimento de uma consciência crítica (FREIRE, 1983). Do mesmo modo, a Educação do Campo, moldada genuinamente na luta dos movimentos sociais camponeses, fundamenta-se em uma concepção emancipatória de educação.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 2002) e as Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 2, de 2008) constituem um conjunto de princípios e procedimentos que devem ser observados no atendimento educacional em Escolas do Campo. Em seu art. 2º, estabelecem que as identidades de uma Escola do Campo não se dão somente pela sua localização geográfica, mas, principalmente, pela sua *práxis* educativa transformadora, vinculada aos sujeitos da sua ação formativa, pelo seu PPP que deve traduzir os anseios da comunidade escolar e local. Para Marques (2016), significa uma escola dos sujeitos do campo e não para eles, que não pode ser descolada do mundo, visto que precisa também dar conta dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Os princípios que constituem as identidades das Escolas do Campo suscitam reflexões sobre o que a diferencia de uma escola rural, ainda, levanta questionamentos sobre unidades escolares designadas, do ponto de vista legal, como Escolas do Campo e, na prática, desenvolvem ações educativas nos moldes e princípios da educação rural. Para Souza (2018), o vínculo com a comunidade é um dos pontos fundamentais na construção das identidades das Escolas do Campo. Ao contrário, na escola rural, segundo Ribeiro (2012), apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com sua família, em sua terra, em sua comunidade camponesa.

Para Molina e Sá (2012), o berço dessas instituições educativas é o Movimento por Uma Educação do Campo e sua concepção se enraíza na luta dos trabalhadores camponeses pelo rompimento do silêncio e da subjugação a que foram submetidos historicamente em nosso país. Molina e Sá (2012, p. 327) esclarecem que “Como toda a riqueza no sistema do capital, o conhecimento científico também está desigualmente distribuído, e a disputa entre projetos de



sociedade coloca em pauta a necessidade de desconstrução destes privilégios epistemológicos”. Nessa perspectiva, a Escola do Campo tem uma função a desempenhar no enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento difundido pela ciência capitalista (MOLINA; SÁ, 2012).

O Decreto presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu artigo 2º, define os princípios da Educação do Campo e, nas alíneas IV, esclarece que as identidades das Escolas do Campo, além da dimensão pedagógica e curricular, compreendem também toda a organização administrativa, que deve atender às especificidades da vida no campo. Desse modo, o calendário escolar, por exemplo, não pode ser definido sem considerar as condições do clima e da produção agrícola das famílias, assim como propõe a legislação. Esse e outros aspectos da organização escolar devem ser adequados em função da realidade do estudante camponês, pois impactam diretamente em seu percurso formativo.

Caldart (2004), ao abordar sobre elementos que deverão estar presentes na construção do PPP da Educação do Campo, defende que a teoria que dialoga com o projeto de Educação do Campo é a pedagogia crítica, que se vincula aos objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa, de modo que, para produção dos dados, foram realizadas pesquisa bibliográfica, além da análise documental do Projeto Político-pedagógico do Colégio Estadual do Campo de Botuporã. Dessa forma, segundo Bardin (1997, p. 47), desenvolveu-se “[...] um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Assim, traz-se do documento analisado uma reflexão sobre Escola do Campo com vistas à construção da identidade do CECB e da necessária *práxis* educativa revolucionária.

Convém registrar que o presente estudo é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGen/UESB), que teve como *locus* de investigação uma Escola do Campo situada geograficamente na cidade. A referida unidade de ensino foi criada no ano de 1998 e, em janeiro de 2020, por meio da portaria estadual nº 29/2020, foi designada como Escola do Campo. Apesar de ser uma ação fundamentada na legislação educacional do Brasil e do Estado da Bahia, que reconhecem como Escola do Campo “aquela situada em área urbana, desde que atenda



predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010), seguramente, essa transformação ampliou a quantidade de Escolas do Campo na Rede Estadual de Ensino, cumprindo metas, mas, sem efetivamente investir na construção de escolas no próprio campo. Além disso, suscitou dúvidas e questionamentos por parte da comunidade escolar e local.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões sobre PPP e as identidades das Escolas do Campo evidenciaram que é fundamental o entendimento da escola como espaço social, sustentado em relações democráticas e dialógicas, em que o Projeto Político-pedagógico é fruto do trabalho coletivo, em que se garanta a participação efetiva dos sujeitos que educa. Ressalta-se que, dentro do movimento histórico, a implementação da gestão democrática da escola pública se dá de maneira representativa, entretanto, ainda não se consolidou enquanto participação efetiva da comunidade, visto que ainda há muitos desafios para atingir uma real gestão democrática.

Considerando essas reflexões, compreende-se que há muito a se avançar na luta pela escola pública, pela transformação social que a classe trabalhadora almeja. No entanto, somente um coletivo fortalecido no exercício da gestão democrática faz uso da autonomia necessária para estabelecer o seu projeto educativo, fruto do trabalho coletivo, enquanto possibilidade de construção das identidades das Escolas do Campo e da necessária *práxis* educativa revolucionária.

As reflexões pautadas na análise do PPP do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), cujo propósito foi identificar aspectos relacionados ao atendimento da população campestre pela referida unidade de ensino, em consonância com os princípios da Educação do Campo, trouxeram algumas evidências. Uma primeira constatação é que o PPP analisado foi (re)elaborado no ano de 2017 e tem como referência o período de 2018 – 2021 (BOTUPORÃ, 2017), nesse sentido, está desatualizado e em fase de (re)elaboração.

Ao discorrer sobre os pressupostos educacionais da instituição de ensino, encontra-se em Botuporã (2017) os fundamentos filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos assumidos pela equipe, além do arcabouço legal em congruência com as normas da educação no Brasil. Em Botuporã (2017, p. 19), tem-se:

O CELEM como única escola de Ensino Médio do município atende a população da cidade e do campo. Um número significativo de alunos 71% (setenta e um) residem em comunidades rurais. Conforme orientações da Secretaria da Educação do Estado por meio da coordenação da educação do campo nossa escola deve se reconhecer como escola do campo para que possa



receber apoio técnico e financeiro para melhor implementar sua política educacional de modo a atender também às especificidades das populações do campo.

Nesse fragmento é possível identificar um reconhecimento, por parte da unidade escolar, da presença de 71% do corpo discente constituído por sujeitos camponeses, ainda, a interferência da coordenação da Educação do Campo da SEC/BA no sentido de influenciar a referida unidade de ensino a se reconhecer como Escola do Campo, para obter alguns benefícios técnicos e financeiros e melhor atender à população camponesa.

Esse trecho de Botuporã (2017) evidencia que a mudança de denominação da referida instituição de ensino, além de considerar o percentual de estudantes atendidos pela escola, conforme estabelece a legislação em vigor, contou também com o direcionamento do órgão central da educação no estado da Bahia. Por certo, a equipe escolar solicitou a mudança de denominação para Escola do Campo pela influência da coordenação da Educação do Campo da SEC/BA.

Parece uma ação relevante ao considerarmos a Educação do Campo como movimento que está sendo forjado dentro das condições históricas e materiais da realidade concreta dos sujeitos no contexto do município de Botuporã. No entanto, algumas reflexões podem ser suscitadas: qual a intencionalidade do estado da Bahia em instituir Escolas do Campo na cidade e a quais interesses ele atende? Qual o apoio técnico e financeiro disponibilizado pelo governo do Estado às escolas denominadas como do Campo? Quais ações foram efetivamente desenvolvidas no sentido de contribuir com a unidade escolar no processo de construção de sua identidade como Escola do Campo? Qual a política de formação de professores das Escolas do Campo do estado da Bahia? Por fim, quais ações a equipe escolar tem desenvolvido no sentido de reconhecer os estudantes camponeses e suas comunidades de forma positiva em sua organização pedagógica e administrativa para construir a identidade de Escola do Campo?

Esses e outros questionamentos podem favorecer as discussões sobre a implementação da política pública de Educação do Campo no Estado da Bahia, para que não ocorra o que Souza (2018, p. 28, grifos do autor) denuncia: “[...] muitas equipes pedagógicas determinaram a mudança de nomenclatura de escola, passando de escola rural para escola do campo. Essa mudança de nomenclatura, determinada “de cima para baixo” não atende a concepção e aos princípios da Educação do Campo [...]”.

Nos pressupostos educacionais da instituição de ensino, Botuporã (2017, p. 19), tem-se:



Nesse contexto, o Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA entende “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Ao identificar, ainda em 2017, que uma escola da cidade ao atender, de modo predominante, estudantes das comunidades rurais, poderá ser designada como escola do campo, a equipe do CECB aponta para a mudança de denominação que veio a ocorrer 03 (três) anos depois, no mês de janeiro de 2020. No entanto, é imprescindível conhecer e refletir sobre a política de Educação do Campo, pensar a realidade concreta e contraditória de uma Escola do Campo na cidade e promover a transformação dessa instituição, até onde for possível, tendo em vista sua função social.

Ainda nos pressupostos educacionais está registrado em Botuporã (2017, p. 20, grifos do autor) a necessidade de conhecer

[...] as bases teóricas e legais para as escolas do campo visando assegurar seus princípios como “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”. O CELEM deve aprofundar nessa política, pois nossos estudantes advêm, em sua maioria, das comunidades rurais.

Ao sinalizar que é preciso aprofundar o conhecimento sobre os princípios e a política de Educação do Campo, conhecer suas bases teóricas e os dispositivos legais, aparentemente a equipe do CECB assume um compromisso no sentido de atender às especificidades dos sujeitos camponeses em sua organização administrativa e pedagógica e, mais uma vez, aponta para mudança de denominação da referida instituição.

Os registros encontrados em 03 (três) parágrafos dos pressupostos educacionais do PPP colaboram para a compreensão da trajetória da referida unidade de ensino e seu caminhar na direção da denominação como Escola do Campo. Não há dúvidas do direcionamento dado pela coordenação da Educação do Campo da SEC/BA para que a referida instituição se reconhecesse dentro dessa modalidade de ensino, tal como para o desafio que está posto à comunidade escolar no sentido de desenvolver uma *práxis* educativa revolucionária e construir a sua identidade como Escola do Campo.

As discussões empreendidas evidenciaram que as identidades das Escolas do Campo não se fazem por determinação legal, mas, principalmente, pela sua *práxis* educativa, fomentando o reconhecimento de pertencimento dos sujeitos que compõem esse coletivo



designado como Colégio Estadual do Campo de Botuporã e pelo seu vínculo com as comunidades rurais do município. Esse vínculo, conforme Souza (2018, p. 31), “[...] é construído a partir do conhecimento e reconhecimento desses povos, uns pelos outros”. Do mesmo modo, as práticas pedagógicas são contextualizadas e problematizadoras da realidade concreta em que vivem os sujeitos camponeses. No entanto, para além das identidades, compreendemos que é fundamental uma *práxis* educativa revolucionária capaz de promover as rupturas necessárias para transformação social almejada pelos sujeitos camponeses.

## CONCLUSÃO

Compreendemos a Educação do Campo como construção coletiva que emerge das práticas dos sujeitos do campo e produz uma teoria educacional emancipatória. Em vista desse entendimento, uma escola dentro desse projeto político e pedagógico da classe trabalhadora deve, por meio de suas práticas, fortalecer os camponeses nas lutas históricas de resistência ao capitalismo, assim como suas identidades devem se estabelecer pela sua vinculação aos sujeitos que ajuda a formar, reconhecendo-os como produtores de saberes e, por meio dessa empiria, apropriar-se do conhecimento científico.

As reflexões sobre PPP e as identidades das Escolas do Campo evidenciaram que a gestão democrática e a autonomia escolar são fundamentais para que as escolas públicas possam materializar seu PPP como fruto do trabalho coletivo, construído com a efetiva participação dos sujeitos que ajuda a formar. No entanto, a gestão democrática ainda é uma realidade que precisa ser conquista, o que se soma aos muitos desafios para atingir sua efetivação.

A análise do PPP do CECB demonstrou que o documento vigente foi revisado no ano de 2017, isto é, anterior à portaria estadual de 2020 que oficializa a nova denominação escolar dentro da modalidade Educação do Campo, nesse aspecto, está desatualizado. O referido documento está sendo (re)elaborado e esse processo deve ter como eixo condutor os princípios de uma Escola do Campo e da Educação do Campo, almejados pelos movimentos sociais. Deste modo, ele pode se tornar um instrumento importante para a reconfiguração da escola como espaço de luta e respeito às culturas camponesas do município de Botuporã.

## REFERÊNCIAS





AMARAL, Cleonice Matos. **Escola do campo na cidade: concepções e sentidos dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã.** Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), Vitória da Conquista, 2023.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação/Câmara da Educação Básica. **Resolução CEE/CEB Nº 103, de 28 de setembro de 2015.** Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, 2015. Disponível em: [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_N\\_103\\_2015\\_e\\_Pa\\_recer\\_CEE\\_N\\_234\\_2015.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Pa_recer_CEE_N_234_2015.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOTUPORÃ, Colégio Estadual do Campo. **Projeto político-pedagógico.** Documento disponibilizado pela instituição de ensino, 2017.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação/Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 28 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. de 2022.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação/Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de abril de 2008.** Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 20 abr. de 2022.

BRASIL. **Decreto federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei nº 9.394 de 1996.** DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.



CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 13 – 52.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola. Na perspectiva de uma educação para a cidadania. *Salle*: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 1996. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 29 de out. de 2021.

MARQUES, Tatyane Gomes. Educação do/no campo no contexto do município de Guanambi: uma análise a partir das políticas públicas. *In*: SÁ, Maria Milta Domingues de; FERNANDES, Marinalva Fernandes; MARQUES, Tatyane Gomes (org.). **Diálogos sobre políticas educacionais**. Goiânia: Kelps, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 324 – 330.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 293 – 299.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, escola pública e projeto político-pedagógico. *In*: SOUZA, Maria Antônia de (Org). **Escola pública, educação do campo e o projeto político pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018. Disponível em: <https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/arquivos/escolapublicaeducacaodocampoeprojetopoliticopedagogico.pdf>. Acesso em: 03 de mar de 2022.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2008.



VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico e a gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso: 20 out. 2021.