



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

## **A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE VITÓRIA DA CONQUISTA E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Luciene Rocha **SILVA**  
(UTN<sup>76</sup>)

Arlete Ramos **SANTOS**.  
(UESC<sup>77</sup>)

### **RESUMO**

Este artigo foi o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a Educação do Campo na Proposta Pedagógica de Vitória da Conquista e a formação docente no referido município. Visa ainda, perceber quais foram as suas contribuições para a formação dos professores que atuam no ensino fundamental, em escolas rurais. A proposta foi elaborada em 2005, implementada a partir de 2007, com a aprovação do Conselho Municipal de Educação na rede municipal. Observamos que a Proposta Pedagógica analisada procura cumprir uma lacuna existente na realidade educacional do campo e as exigências legais do Ministério de Educação, por meio do marcos normativos na educação do Brasil, a partir de 1997. Analisamos a Educação do Campo, vista como uma política pública e como “Direito” social da população camponesa, procurando desconstruir os preconceitos sociais que ainda, permanecem sobre esses sujeitos do campo, e identificando os impactos e as possibilidades de formação dos docentes intrínseca na proposta. Observamos a presença de elementos que contribuem para a formação dos professores, a partir de nova compreensão de Educação, aquela que procura conhecer e respeitar a cultura, o trabalho e a identidade dos sujeitos que vivem no campo.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação do Campo; Formação Docente; Proposta Pedagógica.

---

<sup>76</sup> Mestranda em Docência Universitária pela UTN – Universidade Tecnológica de Buenos Ayres – Argentina – Faculdade General Pacheco, Especialista em Coordenação Pedagógica UFBA. Professora das Redes Municipal e Estadual de Vitória da Conquista-Ba. Membro do grupo de pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisa em Ciências da Educação – CEPECH do DCIE/UESC-BA.

<sup>77</sup> Doutora em Educação pela FAE/UFMG, Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - BA). Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação - CEPECH do DCIE/UESC; Coordenadora do Grupo de estudos Movimentos Sociais e Educação do DCIE/UESC, com registro no CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=3007333595055044>



## INTRODUÇÃO

A Educação é uma política pública prioritária para a formação do ser humano e para o desenvolvimento social. Todo ser humano necessita de formação e informação para viver socialmente e constituir-se como sujeitos históricos e transformadores na realidade em que vive. Para Tardif (2012, p. 31), “a educação constitui um conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente, e destinados a instruir os membros da sociedade com base nos saberes sociais.” Também numa visão pública de gestão democrática, a concepção de Educação Pública, pensada por Dourado (2007), se constitui como:

“(...) prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. (...) a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. (...)” (DOURADO, 2007, p 923.).

Sobre a Educação do Campo, em nosso país, esta por vários anos se confundiu, ou ainda se confunde com a história da exclusão da maioria da população étnica brasileira que vive no campo, pela ausência de políticas públicas educacionais, pelo preconceito social. sobre os que habitavam, e ainda habita este espaço, o que contribuiu para o grande atraso econômico e educacional do meio rural, ainda visível em muitos municípios brasileiros. O município de Vitória da Conquista não foge a regra. Somado a isso, conta-se ainda, com uma cultura política presa ainda, às amarras de uma mentalidade agrária “coronelística” e oligárquica, por parte de muitos dos governantes, que ainda, se utilizam desse espaço para a manutenção e legitimação do poder político. (ARROYO, 2004).



Ao longo das últimas décadas diferentes sociedades vêm sofrendo aceleradas transformações, criando novas perspectivas sobre as escolas, e provocando fortes pressões nos sistemas educacionais, deixando claras as novas tendências que se configuram neste início do século XXI. Com efeito, em quase todos os continentes e em muitos outros países do Ocidente, pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor da sua identidade profissional. Principalmente, quando este professor possui um perfil diferenciado por exercer sua profissão, num espaço educativo que lhe exige não apenas conhecimentos teóricos pedagógicos, mas conhecimentos específicos da cultura local, como é o caso da Educação do Campo, que exige uma formação singular, própria, que atenda as reais necessidades da população que vive e estuda nas escolas do campo. Para trabalhar com essa realidade de ensino, de acordo com os estudiosos da área, a exemplo de Santos (2013), os professores precisam atender alguns critérios considerados essenciais, quais sejam: gostar de trabalhar no meio rural, respeitar a identidade camponesa e compreender os aspectos culturais desse espaço social.

O Conceito de campo pode ser mais bem compreendido a partir do conceito de “território” como lugar marcado pelos homens. Trata-se de espaços simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico racial, pela multiplicidade de gerações e recriações de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, e mobilizações sociais de estratégias de sustentabilidade (MANÇANO, 2000). Essa lógica nos remete a uma compreensão de desenvolvimento humano, associado ao fortalecimento de capital social, a partir de vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, para a construção e fortalecimento de uma identidade própria e de um território sustentável.

A expressão “Educação do Campo” não deve ter um sentido voltado só para o ensino, este termo possui um sentido mais amplo e complexo. Deve abranger não só ao processo de escolarização, mas, a formação do homem e da mulher do campo, para a vida. Esta educação também está presente na expressão de Caldart (2000), “além dos muros” da escola, como nos movimentos sociais, nas diferentes organizações que atuam



em prol da educação, mas também nas marchas e mobilizações em busca de políticas públicas para a educação e a produção, ou seja, na luta por direitos”. A história tem revelado que a Educação Rural considera apenas a formação escolar para o povo do campo, ao passo que a Educação do Campo valoriza as práticas educativas, pensadas e efetivadas pelos próprios povos do campo. Portanto, trata-se de uma concepção de educação voltada à indagação do campo como espaço brasileiro, da cultura, identidade e relações de trabalho que marcam a vida desses povos que vivem no campo. (SOUZA, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases Nacional quando define o termo “educação” afirmam em seu artigo 1º que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos na convivência familiar, na escola, nas organizações sociais, por meio da sua cultura, do seu trabalho. Reconhece, pois, que a escola e os espaços extraescolares são lugares de aprendizagem para o exercício da cidadania, afirmando que:

“A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (LDB 1996).

Neste sentido, percebe-se uma ampla visão de educação, que estimula um olhar mais alargado das Ciências Sociais e do pensamento pedagógico. Que os saberes produzidos pelos sujeitos em suas relações sociais, em sua convivência familiar e no trabalho, suas experiências, valores, simbologias, as diferentes formas de culturas praticadas e vivenciadas pelas famílias que habitam neste espaço, são também conhecimentos que devem ser ensinados, resgatados e fortalecidos nos espaços educativos, e muito contribuem na formação educacional.

“Sobre o processo de formação profissional, observam-se novas propostas de profundas transformações nos sistemas educativos, tanto no nível da Educação Básica, - “, referindo-se às modalidades de ensino e compreende: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio”. Proposta em seu capítulo I, artigo 21, da nova LDBEN/MEC, Lei 9394/96, quanto da Educação Superior. As reformas que vão



ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

surgindo impactam, de forma específica, nos dispositivos voltados para formação do ensino, nos conteúdos e, sobretudo, na orientação educacional. O novo projeto educacional, grosso modo, exige das sociedades e de seus governantes, uma educação de qualidade que por sua vez, também exige formação contínua daqueles que estão exercendo a função da docência, o ato de ensinar e educar. Afirma Ramalho (2004) que:

(...) foram principalmente, os relatórios americanos do Grupo Holmes e do Fórum Carnegie em Educação e Economia que iniciaram esta onda de reformas dos Programas de formação para o ensino centrado na profissionalização do docente, que se tornou praticamente uma tendência forte, fazendo parte da agenda de numerosos países nos hemisférios Norte e Sul.

A formação dos professores, como objeto de estudo tem sua origem na década de 70, contudo, aqui no Brasil, essa linha de pesquisa ganha força nas décadas de 80 e 90. (MARTINS, 2009). Contudo, foi no início dos anos 90, segundo Ramalho (2004), que alguns teóricos deram início a uma emergente discussão sobre a formação profissional e a profissionalização do ensino, sob uma nova perspectiva acadêmica. Anterior a esse momento, a formação docente estava centrada principalmente na aquisição de saberes acadêmicos disciplinares e numa racionalidade fechada, externa aos professores.

A formação dos professores ou formação docente ou de qualquer outro profissional, como é abordada nesse documento, não deve ser vista como uma construção de formação individual, intencionalmente planejada, para efetivação de uma determinada prática social. A formação profissional não deve ser concebida como “prática de análises de sujeitos isolados, mas como uma prática coletiva composta pelo conjunto de homens num dado momento histórico vivenciando suas cruciais contradições entre o *dever ser*, da sua referida formação e as suas possibilidades concretas para a sua efetivação, a materialização do *dever ser*, ou seja os seus resultados na prática social (MARTINS, 2009).

Atualmente, a formação para o ensino toma uma nova direção, agora centrada na aprendizagem de competências profissionais, implicando dois fatores essenciais: a



“profissionalidade e o profissionalismo” O primeiro, (profissionalidade) diz respeito aos saberes, competências, atitudes. Refere-se ao agir profissional no ambiente de trabalho. Já o segundo (profissionalismo) volta-se a para busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo [..]. (RAMALHO, 2004 p.18).

*Análise da Proposta Pedagógica da Educação do Campo de Vitória da Conquista – Bahia.*

A proposta Pedagógica para a Educação do Campo da rede Municipal de ensino de Vitória da Conquista começou a ser elaborada em 2005, sob a exigência e orientação da então Secretária de Educação, a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Esther Maria de Figueiredo, professora do Departamento de Letras e Filosofia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, através dos coordenadores pedagógicos do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Aqui se entende por Proposta Pedagógica “um conjunto de ideias e princípios que visam nortear um trabalho pedagógico disciplinar, a partir de normas legais, orientações teóricas, metodológicas e princípios básicos coerentes com a realidade do ensino proposto” (SMED, 2007). A proposta Pedagógica para Educação do Campo da rede Municipal de ensino de Vitória Conquista procurou atender o artigo 28, da lei 9394/96, que dispõe sobre a Educação do Campo, além da política pública direcionada pelo MEC, através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo publicada em 2002.

A partir de 1997, com a promulgação da nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei de nº 9394/96, através de um dos seus dispositivos, em específico, o artigo 28, que trata da Educação do Campo, ganha notoriedade na sociedade, pela sua divulgação entre os movimentos sociais do campo. Esse grupo sentiu-se atendido em uma de suas históricas reivindicações social, “a luta por uma Educação que fortalecesse a sua identidade e respeitasse a diversidade cultural dos sujeitos que vivem no campo”. (MEC, 2002, p.01)

Em atendimento a luta dos movimentos sociais do campo, e o compromisso firmado pelo governo federal, o MEC (Ministério de Educação e Cultura), através do Conselho Nacional de Educação, juntamente com a sua Câmara de Educação Básica –



ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

CNE/CEB estabeleceu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação do Campo, publicada através da Resolução de nº 01, de 03 de abril de 2002, criou um grupo permanente de trabalho, no âmbito do Ministério da Educação, conforme disposto na Portaria nº 1.374, de 03 de junho 2003, em atendimento a uma pauta de reivindicação, apresentada ao governo Lula, em 2003, durante as manifestações do Grito da Terra. Este grupo foi constituído por uma composição institucional e interinstitucional por outros ministérios com a efetiva participação dos movimentos sociais do campo. Daí o sentimento de satisfação e de vitória dos sujeitos que vivem em áreas rurais, populações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outros inclusos nessa realidade social, com a publicação do documento, (MEC, 2004 p.3),

Assim sendo, e segundo a compreensão da Câmara de Educação Básica, o presente parecer atende as demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. A orientação estabelecida pelas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com atendimento escolar sob a ótica do Direito, implica no respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa linha, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (MEC, 2002). Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista apresenta, em 2005, a sua Proposta Pedagógica para Educação do Campo, à rede Municipal de ensino, e pretendeu discutir com os seus docentes as novas diretrizes municipais que deveriam nortear as atividades educativas e formativas na rede, em 2006, com bases no novo paradigma e nos novos princípios propostos para essa realidade de ensino. A proposta foi documentada, oficializada e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação – CME, em 20 de dezembro 2006, implementada nas escolas, a partir do ano de 2007.

A seguir, procuramos fazer uma análise documental, visando tomar conhecimento dos princípios norteadores das Diretrizes municipais para a Educação do Campo, do seu programa de formação para os docentes que atuam nas escolas, conforme



orientação da referida proposta que foi aplicada nas escolas rurais, a partir do ano de 2007, nesse mesmo município.

*Estruturação e Organização da proposta Pedagógica de Educação do Campo da rede municipal de Vitória da Conquista.*

Analisando a Proposta Pedagógica para a Educação do Campo em Vitória da Conquista, observa-se que ela visa atender as exigências das Diretrizes Operacionais editadas pela MEC, estabelecida a partir do ano de 2002, em todo o território Nacional. Busca atender aos princípios estabelecidos pelo projeto da política educacional da Educação Básica do Campo, sendo eles:

- o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulado a um projeto de emancipação humana;
- o princípio da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- o princípio dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- o princípio do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- o princípio da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- o princípio da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. (SMED, 2007).

Tais princípios denotam grandes avanços sobre a educação para a população campestre. Contudo, os mesmos ainda não são utilizados com a mesma originalidade. Muitos são os preconceitos que rodeiam essa realidade educacional, mesmo ainda de forma disfarçada, a começar pelos próprios educadores que trabalham nesses espaços, os quais, de acordo com Santos (2012), em sua maioria vivem nos espaços urbanos e não conhecem a realidade dos sujeitos aprendentes. Alguns ainda possuem uma visão depreciativa e estereotipada do homem do campo. Também não recebem formação profissional prévia para atender essa realidade. Percebe-se ainda, um grande distanciamento entre a teoria e a prática.



ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Alguns desses princípios filosóficos, conforme estabelecido, são pouco respeitados na sua aplicabilidade, nos processos educativos, principalmente quando se trata de uma política de estratégias para o desenvolvimento sustentável, ou mesmo, quando se faz referência ao princípio pedagógico do lugar da escola, vinculado à realidade local. No primeiro, o que se percebe são iniciativas singulares e fragmentadas e ainda pensadas numa lógica pedagógica tradicional, planejadas pelos docentes, tratando sobre o meio ambiente com pouca intervenção e quase nenhuma participação da comunidade. No segundo, observa-se que os calendários escolares não atendem à realidade desse espaço. Os períodos de chuvas e as estiagens, o plantio, os estragos das estradas geralmente, interferem na frequência e na aprendizagem dos alunos das escolas do campo.

Apesar de a proposta referir-se a um calendário diferenciado, este não foi seguido pelas escolas do meio rural. Pois em sua totalidade aplicam o calendário único apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, aprovado pelo seu Conselho Municipal e apreciado pela categoria em assembleias. A proposta de um calendário diferenciado já existiu na rede até o ano de 1995, quando os professores, através de suas mobilizações por meio da luta sindical, conquistaram a unificação do calendário entre a zona urbana e rural. Na época, existia o calendário da caatinga, que seguia de março a novembro, culminando férias com o período do plantio; o calendário da zona do café, que iniciava suas atividades no mês de julho e terminava em meados do mês maio, do ano seguinte, culminando férias no período da colheita do café, e por fim, o calendário urbano, no qual o ano civil iniciava em fevereiro ou início de março e seguia até dezembro. (SMED. 2007, p 12)

A proposta buscou reorganizar as turmas por módulos, afirmando que *“(...) é o que mais se aproxima dos princípios pedagógicos expostos e (...)”se integra com o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista*”. (SMED, 2007, p.18). A justificativa apresentada em reorganizar as turmas dessa forma se volta para os problemas da defasagem idade/série, evasão e repetência. Assim a organização curricular por módulos ficou dividida em dois segmentos conforme o quadro abaixo:



<b>Segmento I</b>	<b>Segmento II</b>
Módulo I – 06 anos	Modulo I – 11 anos
Módulo II – 07 anos	Módulo II – 12 anos
Módulo III – 08 anos	Módulo III – 13 anos
Módulo IV – 09 anos	Módulo IV – 14 anos
Módulo – V – 10 anos	-----

Fonte: SEMED (2007, p. 18).

Conforme os princípios dessa proposta pedagógica, a organização das turmas em módulos teve como objetivos (...) *“propiciar aos alunos a oportunidade de prosseguir nos estudos, resgatando a autoestima, a confiança em si e em suas potencialidades, para que se coloquem ao longo do percurso, como seres ativos, produtores de ideias de sua importância e de sua função social.”* (SEMED, 2007. p.19). A explicação dada para esse modelo de enturmação, e sua importância para época, devia se ao fato de haver uma grande quantidade de alunos do meio rural com vários anos de repetência na rede, um alto índice de evasão escolar, devido à grande mobilidade da comunidade campesina, bem como a defasagem idade/série. A partir da implementação dessa proposta pedagógica, as classes foram organizadas por idade, independentes das séries em que o aluno estava matriculado. Estes foram avançados para os módulos estabelecidos, conforme sua faixa etária. Devido ao fato de fazermos parte da rede municipal de ensino, foi possível verificarmos empiricamente que essa proposta pedagógica causou grande insatisfação nos professores, porque muitos alunos chegaram às séries finais do Segmento I e nas séries iniciais do segmento II, sem o domínio da leitura e da escrita. A proposta oferecia aos alunos reforço escolar para as classes iniciais do ensino fundamental. Foram criadas classes de reforço no turno oposto visando propiciar o letramento àqueles que não conseguiram atingir um nível satisfatório de leitura e compreensão de textos.

A nova proposta previa o avanço escolar após 100 dias letivos de estudos ao aluno que estivesse em defasagem idade/módulo, e que apresentasse desenvolvimento de habilidades e competências necessárias. Para legitimar o processo, estes passariam por um processo de avaliação feita pelo professor da classe, sob supervisão e



acompanhamento do núcleo Pedagógico da Secretaria de Educação, e caso tais conhecimentos fossem comprovados, o aluno avaliado seria avançado para o módulo seguinte. Atualmente, esse avanço só é permitido no início do ano letivo, exclusivamente para as séries finais, conforme resolução do CME 037/2012, para toda a rede. Os resultados do processo avaliativo eram registrados pelos professores nas cadernetas e em atas, sob forma de pareceres. (SMED, 2007).

A metodologia de ensino adotada por essa proposta centrava-se na filosofia pedagógica de Paulo Freire, que também está implícita nos princípios da Educação do Campo, quando pautava um trabalho pedagógico voltado para uma abordagem interdisciplinarizada, exigindo uma mudança de postura do educador frente ao conhecimento, buscando a superação dos limites entre as diferentes disciplinas, a unificação dos saberes e um melhor entendimento das relações sociais, mediado pelo trabalho de construção de um método de ensino, baseado nos temas geradores e/ou projetos temáticos. Para o desenvolvimento desse modelo pedagógico se faz necessário que os professores percorram alguns passos, como: investigação da realidade; organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. (SMED, 2007, p. 25).

A proposta de avaliação é contínua e formativa, visando a identificação dos obstáculos e avanços, em diversos momentos e por meio de instrumentos como trabalhos individuais e coletivos, entrevistas, relatos orais e escritos, pesquisas produções textuais, auto avaliações, entre outros. Os resultados desse processo são emitidos através de pareceres descritivos, em cadernetas escolares, apontando as habilidades e competências alcançadas pelo aluno, atribuindo-lhe uma avaliação diagnóstica. Com referência aos instrumentos de avaliação, segundo as intenções implícitas nesta proposta, estes estão associados ao processo de ensino aprendizagem, à organização escolar, à formação das identidades e valores e, por fim, ao Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação. (BAHIA. SMED, 2007, p. 25).

A proposta curricular procura seguir um pensamento dialético. Prevê um movimento cíclico, intenso e interdisciplinar, de avanços e recuos. Visam incorporar princípios e valores sociais culturais e identitários, presentes na cultura das famílias



campesinas. Procura valorizar os saberes produzidos e adquiridos pelo homem, historicamente, no seu fazer social, e articulados com os conhecimentos disciplinares propostos.

Conforme indicação da LDB, lei de nº 9394/96, seus componentes curriculares estão organizados com base nas disciplinas que compõem o Núcleo Comum, com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Religiosa e Educação Física e Atividades Artísticas na parte diversificada, apresenta um quadro de opções com até 08 disciplinas para toda a rede, oferecendo autonomia de escolha para as escolas, como Cooperativismo, Desenho Geométrico, História e Cultura Africano e Afro Brasileiro, Novas Tecnologias em Educação, Introdução aos Estudos Ambientais, Filosofia, Educação para a Sexualidade, e por fim, Empreendedorismo.

#### *Breves conclusões...*

A formação profissional, portanto, implica num acúmulo de conhecimentos disciplinares e culturais de saberes e experiências, vivenciados por estes indivíduos na sua prática profissional. Também como *prática profissional*, entende-se por um *conjunto de saberes* utilizados realmente pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para *desempenhar* todas as suas tarefas. (TARDIF, 2010, p. 255).

Sobre a proposta pedagógica para a Educação do Campo, observamos a presença de elementos que contribuem para a formação dos professores, a partir de nova compreensão de Educação, a que procura conhecer e respeitar a cultura, o trabalho e a identidade dos sujeitos que vivem no campo. Ao tomar conhecimento da proposta, percebe-se uma série de informações que aos poucos, vão se configurando em uma nova consciência pedagógica, baseada nos princípios de uma educação em consonância com os saberes produzidos, historicamente e cotidianamente, por esses sujeitos, em suas relações na convivência social.

**REFERÊNCIAS:**

- \_\_\_\_\_. Miguel Gonzalez CALDART. Roseli Salette. MOLINA. Monica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 2ª edição. Ed. Vozes, Petrópolis, 2005
- ARROYO. Miguel Gonzalez. MANÇANO. Bernardo Fernandes. Por uma Educação do Campo. **A educação básica e movimento social do campo**. Brasília – DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo. 1999. Coleção por uma Educação Básica do campo, v. 2
- AVA, AMBIENTE VIRTUAL. CECOP2, MEDIATECA. Sala de Estudos – textos oferecidos pelos professores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador. 2012/2013.
- BAHIA. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Proposta Pedagógica por uma : Vitória da Conquista, SMED – Núcleo Pedagógico, 2007.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE Nº 01**, de 03 de Abril de 2002. (Educação do Campo – cultivando um Brasil melhor).
- CALDART. Roseli Salette. **Pedagogia em Movimento Sem Terra**: Escola é mais que
- DOURADO. Luís Fernandes. Políticas e Gestão Pública da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectiva. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100, Especial, p. 921 – 946, 2007, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Escola na... 2ª edição, Ed. Vozes, Petrópolis, RJ. 2000.
- INTERNET. Site **www.pmvc.gov.com.br**. Vitória da Conquista, 2012.
- LE GOFF. Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 6ª edição. Campinas SP. Ed. Unicamp, 2012.
- MOLINA Mônica. In: KOLLING. Edgard, Jorge. NERY. Irmão Israel. **Por uma Educação Básica do Campo**. 3ª edição, 1999.
- SANTOS, A. R.. **Análise das políticas públicas educacionais implementadas no contexto das escolas municipais**. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/BA. Secretaria Municipal de Educação. 2012.
- SANTOS. Clarice Aparecida. Org. - **POR EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Campo Políticas Públicas – Educação. Brasília, INCRA, 2008.
- SMED. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Proposta Pedagógica**: Vitória da Conquista, SMED – Núcleo Pedagógico, 2007.
- SOUZA. Maria Antônia. **Práticas Educativas do/ no Campo**. Ponta Grossa, Ed. UEPG, 2011.
- TARDIFF. MAURICE. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12ª edição. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, RJ, 2011.
- VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Roteiros Didáticos para educação do Campo**. Ester Maria de Figueiredo Souza, coordenação: Jocelma Gusmão Barreto Lima, Lenira Maria de Figueiredo Souza, Maria Solange Almeida de Souza. Vitoria da Conquista. SMED, 2007.