



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICO

GT1 - DMEC

Autores/Organizadores

Antoniclebio Cavalcante Eça – PPGEd/UESB

Silvano Conceição – PPGE/UESC

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

UF B
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo– PPP

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maisa Dias Brandão Souza

GT4 – Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo

Niltânia Brito Oliveira
Sólon Natalício Araújo dos Santos
Jaqueline Braga Morais Cajaiba

GT 5 – Matriz Curricular da Educação do Campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Antoniél dos Santos Peixoto
Eliane Nascimento dos Santos
Pascoal João dos Santos



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira

Ana Karine Porto Viana

Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu

Claudia Batista Silva

Cynthia Rocha Silva

Fabiano Neves Silva

Fernanda Silva Santos

Gean César dos Santos Nogueira

Geysa Novais Viana Matias

Henrique Reis Bispo

Hernaide da Silva Miranda

Isaias Teixeira dos Santos

Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues

Janille da Costa Pinto

Jaqueline Braga Morais Cajaiba

Jasmym Alves França

Josleide Cristina D'oliveira Mattos

Liliane Lima Silva

Liliane Soares Santana

Maisa Rose Serra de Almeida

Paula Bruna Soares dos Santos

Priscila da Silva Rodrigues

Queziane Martins da Cruz

Raimunda Duarte Bonfim

Rebeca Bispo Oliveira

Regiane Dias Cardoso

Roberio Santos Fontes

Solange Balisa Costa

Tadma Lays Dutra Gomes

Vandique M. Campos Meira

Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista

Welder Cardoso Oliveira

Winner Santos

Yure Oliveira Venceslau

Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)

Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)

Davi Alves Guimarães - (voluntário)

João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)

Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)

Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)

Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)

Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)

Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

Capítulo II

Organização Escolar

Organização do Trabalho Escolar

Organização do Trabalho Pedagógico

CAPÍTULO II

2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, DO TRABALHO ESCOLAR E PEDAGÓGICO

No que se refere à organização da Educação Básica, a LDBEN n. 9394/1996 trouxe profundas mudanças consideráveis para o universo escolar, principalmente com relação a autonomia da gestão na dimensão administrativa, didático-pedagógica e financeira. Para melhor compreensão em torno dessas mudanças, Oliveira (2010) nos alerta para o entendimento da distinção entre o conceito de organização escolar e de organização do trabalho escolar e, adiante veremos o conceito de organização do trabalho pedagógico.

A **Organização escolar** traz referência às condições objetivas de como a escola está estruturada, ou seja, das competências da gestão no âmbito da administração, do funcionamento, das normas e regimento, da cultura institucional e conselhos escolares, considerando ações e manifestações que envolvem a perspectiva da Gestão Democrática-Participativa até a avaliação institucional. Nessa perspectiva, a escola não pode se reduzir ao espaço físico ou ao processo de ensino-aprendizagem, mas constitui uma organização complexa, composta por diferentes sujeitos, instâncias de gestão, normas, recursos e processos que se articulam para garantir o direito à educação. Para Libâneo (2018), a organização escolar compreende os meios pelos quais a escola coordena suas atividades administrativas, estabelecendo suas formas de gestão, distribuindo as responsabilidades, criando condições para o desenvolvimento do trabalho educativo.

No caso específico da Educação do/no Campo, devem ser considerados também o Inventário da Realidade, assim como, a importância dos valores culturais e ambientais das Escolas do Campo, que servirá como instrumento que deverá alimentar informações no processo de construção ou (re) elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), cujos resultados representam as bases com as quais, serão erguidos os verdadeiros pilares que sustentarão à proposta orgânica político-pedagógica da unidade escolar.

Uma vez que, conforme afirma Eça e Coelho (2021),

Pensar e planejar a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos de uma determinada unidade de ensino é uma ação que requer do profissional incumbido desse compromisso, posicionamentos filosóficos, políticos, pedagógicos e éticos, conduzindo-nos à tomada de decisões comprometidas com a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas em seus modos de existir no mundo (Eça; Coelho, 2021).

De certa forma, todos esses elementos constitutivos da organização escolar e da organização do trabalho escolar devem estar imbricados entre as ações e dimensões que envolvem os aspectos administrativos, didático-pedagógicos e financeiros, sendo que, um dar a necessária sustentação ao outro e, fundamentais para a compreensão das relações de trabalho na escola. Portanto, ambos são relevantes tanto para o planejamento coletivo como para a participação da comunidade e funcionamento da unidade escolar.

De acordo Oliveira (2010), a **Organização do trabalho escolar** é um conceito que deve ser compreendido à luz das teorias econômicas, e que faz referência à divisão do trabalho realizado na escola, ou seja, a forma como que o trabalho dos profissionais da educação é organizado no ambiente escolar. Além disso, a organização do trabalho aponta quais as funções e ações estão discriminadas, “como os tempos estão divididos,” distribuições das atividades, atribuições e competências, além das questões hierárquicas que “refletem às relações de poder” e, de como está estruturado na sociedade, entre outras formas de organizações prescritas nos regimentos e estatutos, embora haja grandes controvérsias sobre o tema na literatura no âmbito da educação (Oliveira, 2010 p. 133).

A organização do trabalho escolar corresponde ao conjunto de relações, funções, atividades e processos que estruturam o trabalho desenvolvido pelos diferentes sujeitos que atuam na escola. Diferentemente da organização escolar, que se refere à estrutura institucional da escola, a organização do trabalho escolar concentra-se na dinâmica cotidiana do funcionamento da instituição, abrangendo a atuação dos gestores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, estudantes e comunidade escolar.

Segundo Paro (2015), o trabalho escolar deve possuir natureza coletiva e demanda articulação permanente entre diferentes profissionais e setores da escola. Sua organização envolve a distribuição de responsabilidades, a coordenação das ações educativas, os processos de comunicação, os espaços de participação, o planejamento institucional e as condições materiais, pedagógicas e humanas, necessárias para o desenvolvimento das atividades escolares.

Já a **Organização do trabalho pedagógico** constitui uma dimensão central do processo educativo que corresponde ao conjunto de ações, intencionalidades e práticas que orientam o ensino-aprendizagem no interior da escola, e está diretamente vinculada à materialização dos fins educativos por meio do currículo escolar, planejamento didático, metodologias de ensino, dos projetos educativos, das práticas pedagógicas do ensino e

da avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico não pode ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos técnicos ou burocráticos, que de acordo com Veiga (2013), expressa-se na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, constituindo-se como um processo articulado que envolve planejamento, gestão, currículo, avaliação e participação dos diferentes sujeitos escolares.

Trata-se de uma prática social intencional, historicamente situada e atravessada por concepções de educação, de sociedade e de formação humana. Conforme argumenta Saviani (2013), o trabalho educativo consiste no ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. Essa compreensão evidencia que a organização do trabalho pedagógico está intrinsecamente relacionada à função social da escola e ao compromisso com a formação dos sujeitos.

De modo complementar, Libâneo (2018) compreende a organização do trabalho pedagógico como o conjunto de decisões e ações que orientam a atividade educativa, abrangendo a definição dos objetivos formativos, a seleção dos conteúdos, as estratégias metodológicas e os processos avaliativos. Assim, essa organização representa a dimensão especificamente educativa do trabalho realizado no universo escolar, sendo responsável por materializar no cotidiano escolar, princípios, valores e objetivos expressos no projeto educativo institucional. O quadro a seguir, apresenta um breve resumo para que possamos compreender melhor sobre as diferenças:

Quadro 1 - Relação entre organização escolar, organização do trabalho escolar e organização do trabalho pedagógico

Organização Escolar	Organização do Trabalho Escolar	Organização do Trabalho Pedagógico
Gestão democrática	Formação continuada	Currículo escolar
Conselhos escolares	Planejamento coletivo	Planejamento didático
Participação da comunidade	Coordenação pedagógica	Metodologias de ensino
Estrutura administrativa (normas e regimentos)	Divisão das funções	Práticas pedagógicas
Avaliação institucional	Relações de Trabalho (poder)	Avaliação da aprendizagem
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO		

Fonte: Criada pelos autores/organizadores (2026)

Embora estejam relacionados, os conceitos de organização escolar, organização do trabalho escolar e organização do trabalho pedagógico como podemos observar, não são sinônimos. Pois, a organização escolar refere-se à estrutura e ao funcionamento da instituição educativa (Libâneo, 2018); a organização do trabalho escolar compreende o conjunto das relações, funções e processos que viabilizam a ação educativa na escola (Paro, 2015); já a organização do trabalho pedagógico diz respeito especificamente ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas de ensino e aprendizagem, articuladas ao currículo e ao projeto político-pedagógico (Veiga, 2013).

2.1 Dimensões da Organização Escolar: aspectos administrativos, didático-pedagógicos e financeiros

Considerando a complexidade que caracteriza a organização do universo escolar, sua análise demanda a compreensão das diferentes dimensões que se articulam entre si, e influenciam diretamente a qualidade do processo educativo. Nesse sentido, a gestão escolar democrática pode ser compreendida a partir de três aspectos fundamentais: os aspectos administrativos, aspectos didático-pedagógicos e aspectos financeiros. Embora possuam especificidades próprias, essas dimensões encontram-se inter-relacionadas e contribuem para a efetivação das finalidades educativas da instituição de ensino.

2.1.1 Aspectos Administrativos da Organização Escolar

Os aspectos administrativos da organização escolar correspondem ao conjunto de ações, processos e mecanismos responsáveis pelo funcionamento institucional da escola. Essa dimensão envolve o planejamento, a coordenação, a gestão dos recursos humanos e materiais, a definição de normas e procedimentos, bem como a organização das atividades necessárias para garantir o cumprimento da função social da instituição educativa. De acordo com Paro (2012), administrar é utilizar de forma racional os recursos disponíveis para um determinado fins. Com isso, aspectos administrativos constituem a base estrutural que sustenta o desenvolvimento das ações pedagógicas e a efetivação dos objetivos educacionais.

Segundo Libâneo (2018), a administração escolar deve ser compreendida como um processo articulado à gestão educacional, voltado para a criação de condições que favoreçam o ensino, aprendizagem e a participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar. Nessa mesma direção, elementos como gestão democrática, liderança escolar, conselhos escolares, participação da comunidade, planejamento institucional e avaliação institucional integram os aspectos administrativos da organização escolar.

Para Paro (2015), a administração da escola não deve ser reduzida a uma dimensão meramente burocrática ou técnica, mas entendida como prática política comprometida com a democratização da educação e com a construção de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho educativo. Assim, os aspectos administrativos assumem papel fundamental na articulação entre os objetivos institucionais, as demandas da comunidade escolar e as políticas educacionais, contribuindo para a organização e o fortalecimento da escola enquanto espaço de formação humana.

Portanto, aspectos administrativos discorrem sobre ações ligadas aos recursos materiais didáticos, serviços de instalações, manutenção de acervos/arquivos, tramitação de documentos, controle e atenção aos fundamentos legais e normativos instituídos (regimento escolar, associações, estatuto...) para manter a organização, o funcionamento e a estrutura física das unidades de ensino do Campo, priorizando as necessidades do cotidiano escolar.

2.1.2 Aspectos Didático-Pedagógicos da Organização Escolar

Os aspectos didático-pedagógicos da organização escolar referem-se ao conjunto de ações, estratégias e processos voltados à promoção do ensino e da aprendizagem. Essa dimensão compreende a relação da organização curricular, o planejamento pedagógico, as metodologias de ensino, os processos de avaliação, a formação continuada dos professores e o acompanhamento das práticas educativas desenvolvidas na escola. Trata-se, portanto, da dimensão que materializa a função social da escola por meio da mediação do conhecimento e da formação dos estudantes.

Por isso, constituem como sendo uma das instâncias mais importantes da gestão, que envolvem o planejamento, participação, autonomia da equipe gestora e a articulação das questões educativas no universo educativo, baseada nas diretrizes educacionais e

operacionais da rede municipal, definidos na proposta pedagógica e curricular da escola, sem deixar que seus objetivos e fins fiquem sujeitos apenas na decisão de um determinado grupo da gestão escolar.

Conforme Libâneo (2013), a organização didático-pedagógica constitui o núcleo da atividade escolar, uma vez que orienta as ações educativas e estabelece as condições necessárias para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve ser planejado de forma intencional e articulada aos objetivos educacionais, às necessidades dos estudantes e ao contexto sociocultural em que a escola está inserida.

Para Veiga (2013), os aspectos didático-pedagógicos encontram em sua expressão mais ampla no Projeto Político-Pedagógico, instrumento que orienta a construção coletiva das ações educativas e promove a articulação entre currículo, ensino, avaliação e gestão escolar. Com isso, essa dimensão ultrapassa a mera execução de conteúdos curriculares, constituindo-se como um espaço de análise crítica, reflexão, planejamento e construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos sujeitos do campo e com a democratização do conhecimento.

2.1.3 Aspectos Financeiros da Organização Escolar

Com relação aos aspectos financeiros da organização escolar referem-se à gestão, ao planejamento e à aplicação dos recursos destinados à manutenção escolar e ao desenvolvimento das atividades educacionais. Essa dimensão envolve a administração dos recursos financeiros e financiamento recebidos pela escola, a definição de prioridades de investimento, a aquisição de materiais pedagógicos, a conservação da infraestrutura, a prestação de contas e a garantia das condições necessárias para o seu funcionamento institucional. Dessa forma, a gestão financeira constitui um elemento estratégico para a efetivação das ações administrativas e pedagógicas da escola.

Segundo Paro (2012), a administração escolar pressupõe a utilização racional dos recursos disponíveis para a realização dos objetivos educacionais. Nesse sentido, a gestão financeira também não deve ser compreendida apenas como um procedimento técnico ou burocrático, mas como uma ação vinculada às finalidades institucionais da educação e às necessidades da comunidade escolar. A aplicação adequada dos recursos contribui

para a melhoria das condições de ensino, para o fortalecimento da gestão democrática e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, os aspectos financeiros da organização escolar articulam-se às demais dimensões da gestão educacional, uma vez que a disponibilidade e a correta aplicação dos recursos influenciam diretamente a infraestrutura, a formação dos profissionais, a aquisição de materiais didáticos e o desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Portanto, a gestão financeira deve assumir papel fundamental na garantia do direito à educação com qualidade social, assegurando as condições materiais necessárias para a concretização das finalidades educativas da escola.

Nesse sentido, é importante destacar o aspecto financeiro como sendo elemento estruturante para desenvolvimento das ações educacionais, ou seja, é condição essencial para materialização dos instrumentos de ação e universalização do direito do ensino público de qualidade para todos.

Portanto, a partir desses aspectos, o próprio Projeto Político Pedagógico – PPP, refletirá esse planejamento e servirá de guia para que a gestão da educação e da escola, seja exercida de acordo com as proposições da coletividade, assumida como prática de reflexão crítica, diagnóstica e de tomada de decisões, e se constituirá como um dos principais documentos que representa a síntese da proposta de educação que a unidade escolar do/no campo pretende desenvolver, no decorrer do ano letivo como forma de contribuir para a construção da sociedade que a comunidade camponesa almeja.

Esse projeto em construção, deve ser planejado e produzido por meio de reflexões e ações que envolvem a organização do trabalho escolar que devem ser destacados por aspectos essenciais como a necessidade do trabalho a ser realizado pelo coletivo que integra a comunidade escolar e, que esse coletivo reconheça a relevância desse projeto e do processo que envolve sua permanente construção e reconstrução.

Contudo, esse coletivo deve ser, sistematicamente, envolvido nesse processo de reflexão crítica, diagnóstico, tomada de decisões relacionadas com a organização do trabalho escolar, assim como o envolvimento mútuo entre as dimensões (administrativa, didático-pedagógica e financeira) com base nos elementos constitutivos que resulta no acompanhamento, planejamento e execução do PPP da unidade escolar.

2.2 GESTÃO EDUCACIONAL

O conceito de gestão no contexto da educação brasileira, é relativamente recente, assentado na articulação e mobilização de esforços humanos dentro de uma dinâmica coletiva que supera a concepção de administração, mas, necessariamente, não a substitui. De acordo com Vitor Paro (2012, p.18), o conceito de administração, no nosso caso, - da escola, perpassa pela mediação ou “utilização racional de recursos disponíveis para a realização de fins determinados”, que no sentido geral, quanto maior a relevância dos seus objetivos, maior será a importância das mediações para, assim, conseguir realizá-los.

Dessa forma, conforme aponta Lück (2015),

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas (Lück, 2015, p. 44).

Por isso, a gestão educacional tem sido tema de inúmeros estudos e pesquisas com objetivo de promover um bom funcionamento da escola e especialmente na ação educativa no espaço da sala de aula com professores e estudantes. Pois, a escola, - lugar onde sistematiza a gestão da educação e o ensino, tem objetivos claros e definidos permeados pelo compromisso especial com a formação humana. Assim, tanto a estrutura, organização escolar e gestão das escolas do campo, particularmente, constituem como elementos relevantes que colaboram para com a aprendizagem e desenvolvimento da população camponesa com o intuito que estes respondam e correspondam às finalidades educacionais previstas em seu projeto político pedagógico.

Portanto, compreende-se a necessidade de refletir e aprofundar sobre a temática da gestão educacional e, especificamente da gestão escolar, e, sobretudo, da gestão da sala de aula, intencionando colaborar para efetivação de uma Educação do Campo de melhor qualidade para todos, colocando como desafio na contemporaneidade de poder pensar a gestão na educação e os saberes necessários para qualificar a prática educativa nestas unidades escolares situadas em área fora da cidade, de modo a atender a realidade local e regional, considerando as diversidades e especificidades das populações do/no campo.

A gestão educacional constitui um processo fundamental para a organização, o funcionamento e o desenvolvimento dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Trata-se de uma prática que envolve o planejamento, a coordenação, a execução, o acompanhamento e a avaliação das ações educacionais, visando à garantia do direito à educação e à promoção de condições adequadas para o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, a gestão educacional conforme aponta Lück (2015), ultrapassa a dimensão meramente administrativa, assumindo um caráter político, pedagógico e social, uma vez que, suas decisões influenciam a qualidade da oferta da educação e ensino e a formação dos sujeitos.

De acordo com Libâneo (2018), a gestão educacional compreende o conjunto de processos e ações voltados para a organização dos sistemas e instituições de ensino, articulando aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros em torno dos objetivos educacionais. Essa compreensão pressupõe a integração entre diferentes dimensões da gestão, de modo a garantir a coerência entre as políticas educacionais, o planejamento institucional e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Na perspectiva da gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a gestão educacional deve promover a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão. Pensando nisso, segundo Paro (2015), a democratização da gestão representa um elemento essencial para a construção de uma educação assim, comprometida com os interesses coletivos, favorecendo a participação, o diálogo e a corresponsabilidade entre gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade.

Além disso, a gestão educacional desempenha papel estratégico na implementação das políticas públicas educacionais, na organização dos processos pedagógicos, na formação dos profissionais da educação e na gestão dos recursos necessários ao funcionamento das instituições de ensino. Dessa forma, constitui um campo de atuação que articula bem dimensões políticas, administrativas e pedagógicas, buscando assegurar não apenas a eficiência organizacional, mas, sobretudo, a efetivação da função social da educação e a promoção de uma formação humana integral.

Assim, a gestão educacional pode ser compreendida como um processo coletivo e intencional que significa organizar, orientar e mobilizar recursos, pessoas e ações em prol

da qualidade da educação, da democratização das relações escolares e da concretização dos princípios e finalidades que orientam as políticas educacionais.

Por esse caminhar, o Coordenador Pedagógico é o elemento mediador/articulador do processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento no âmbito ético, político, histórico social e cultural, que através da sua *práxis*, fortalece a prática educativa na instituição de ensino a qual exerce sua função. Uma unidade escolar que funciona bem na perspectiva de alguns teóricos, é aquela que melhor favorece o trabalho dos professores, e com isso consegue melhorar as aprendizagens dos estudantes.

Por isso, há uma articulação entre o que acontece no âmbito da organização da escola e o que acontece dentro e fora do cotidiano da sala de aula, pois, organização e a gestão se constituem em formas de práticas educativas que influenciam a aprendizagem dos estudantes e permeiam a prática dos professores.

Nesse sentido, é fundamental considerar a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional de qualquer sistema ou rede de ensino e da própria escola, mas que precisam sempre ser submetidas a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético. Examina-se assim, que são estilos ou perfis de gestão que se apresentam nas instituições escolares, em que a cultura vai sendo construída e que precisa ser de participação, e não de subordinação.

Portanto, mais do que nunca, precisa ser discutida, debatida, avaliada, planejada, sempre visando responder aos propósitos da gestão, da coordenação pedagógica, do corpo docente, do corpo discente, funcionários, colaboradores e comunidade em geral.

Portanto, a realidade desses espaços específicos, no que tange ao atendimento das particularidades destas populações nos campos histórico, educacional, cultural e social, notadamente, em face à história brasileira de exclusão e inserção tardia de tais indivíduos no processo educacional. Assim é importante compreender a gestão pedagógica desses espaços, para decifrar os processos interdisciplinares que envolvem os conhecimentos desenvolvidos a partir de questões vivenciadas pelos sujeitos em suas práticas cotidianas, e desta forma poderá verificar o cumprimento da aplicabilidade dos documentos legais vigentes e na falta destes construir suas próprias normativas (Oliveira; Santos; Campos, 2022, p. 81).

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é o elemento constitutivo da organização do trabalho escolar que visa a contribuir para melhoria e qualidade dos processos de ensinar, aprender, estudar, pesquisar e avaliar, em ciclos contínuos de desenvolvimento profissional, de reflexão crítica que contemplam, formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho.

Nessa perspectiva, a formação continuada constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional que possibilita aos educadores ampliar, atualizar e ressignificar seus conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas ao longo da trajetória docente. Diferentemente da formação inicial, que ocorre nos cursos de licenciatura e demais habilitações profissionais, a formação continuada desenvolve-se no exercício da profissão, articulando teoria e prática a partir das demandas, desafios e transformações presentes no contexto educacional.

Para Nóvoa (1995), a formação continuada deve ser compreendida também como um processo de reflexão crítica sobre a prática docente, no qual os professores assumem papel ativo na construção de seus conhecimentos profissionais. Nessa perspectiva, a formação não se limita à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas envolve a produção de saberes a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar e da interação com outros profissionais da educação. De modo complementar, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional e resultam da articulação entre conhecimentos acadêmicos, curriculares, pedagógicos e experienciais. Assim, a formação continuada contribui para fortalecer a identidade profissional dos professores, favorecendo a análise crítica das práticas educativas e a busca por estratégias que respondam às necessidades dos estudantes e às demandas sociais contemporâneas.

No contexto da Educação do Campo, a formação continuada assume uma dimensão ainda mais específica, pois precisa considerar os territórios, os modos de vida, os saberes e as lutas dos sujeitos camponeses. Molina (2015) destaca que a formação de educadores do campo deve estar vinculada à realidade concreta das comunidades, articulando escola, território, trabalho, cultura e projeto de sociedade. Assim, a formação continuada não pode ser reduzida a ações pontuais ou descontextualizadas, mas deve constituir-se como processo coletivo, crítico e permanente, capaz de fortalecer a

identidade profissional docente e contribuir para práticas pedagógicas comprometidas com os povos do campo, das águas e das florestas.

Assim, no campo das políticas educacionais, a formação continuada assume papel estratégico na promoção da qualidade da educação e do ensino, uma vez que possibilita o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o fortalecimento da gestão escolar e a implementação de propostas curriculares e projetos educativos. Para Gatti (2008), os processos formativos tornam-se mais significativos quando articulados às necessidades reais das escolas e dos profissionais, valorizando o trabalho coletivo, a reflexão sobre a prática e a construção compartilhada do conhecimento.

Dessa forma, a formação continuada pode ser compreendida como uma dimensão essencial do desenvolvimento profissional docente e da organização do trabalho escolar, contribuindo para a qualificação das práticas educativas, para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e para a consolidação de uma educação comprometida com a formação humana, a transformação social e a democratização do conhecimento.

Na rede municipal de ensino do Município de _____ - Bahia, além do espaço-tempo previsto nas atividades de Coordenação Pedagógica da Educação do Campo, há existência de estrutura de apoio técnico-pedagógico específica para promoção da formação continuada em exercício, representada pelo Programa Formação de Educadores do Campo – Formacampo/UESB, que tem objetivo central realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos municípios dos diversos territórios de identidade da Bahia.

De acordo com o respectivo programa, a política de formação de professores faz parte da trílogia estabelecida entre Estado, políticas educacionais e instituições escolares, e se constituiu como um modelo de regulação e reforço com realidades contrapostas demarcadas pela divisão social de classes, tendo em vista que o conceito de política está em conexão com o Estado moderno capitalista.

Essa ação em movimento esta intimamente ligada numa parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, visando buscar e repassar dados, informação e formação a todas as secretarias municipais de educação, dirigentes e equipes técnicas com intuito de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nos sistemas de ensino.

Para fortalecer esse compromisso de apoio técnico ao nosso município contamos

também com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME que tem propósito dar assistência aos Conselheiros Municipais de Educação, além de promover a união e estimular a cooperação entre os Conselhos Municipais de Educação, buscando soluções e resoluções para os problemas educacionais comuns e diferenciados dos municípios da Bahia em articulação com órgãos públicos e privados tendo em vista o alcance dos objetivos educacionais.

A formação continuada dos profissionais da educação tem sido reafirmada como prioridade nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Nesse contexto, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, estabelece objetivos, metas e estratégias voltados à valorização dos profissionais da educação e à melhoria da qualidade do ensino.

Entre os seus objetivos, destaca-se o Objetivo 9, que trata especificamente da Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, estabelecendo como finalidade garantir o acesso, a permanência, a oferta e a qualidade da educação para esses sujeitos e territórios historicamente marcados por desigualdades educacionais. Sobre essa questão, o texto do PNE (2026) define,

Garantir o acesso, a oferta e a permanência em todos os níveis, as etapas e as modalidades na educação escolar indígena, na educação do campo e na educação escolar quilombola, observados os padrões nacionais de qualidade, com redução das desigualdades regionais (Brasil, 2026).

As metas previstas no Objetivo 9 depende diretamente de políticas permanentes de formação inicial e continuada de professores, uma vez que a consolidação de currículos contextualizados, práticas pedagógicas e projetos educativos vinculados às comunidades camponesas exige processos formativos específicos para os educadores do campo. Essa discussão dialoga diretamente com autores como Molina (2014; 2015), Caldart (2004; 2008; 2009) e Arroyo (2007), que defendem a formação docente vinculada aos territórios, aos sujeitos e às lutas sociais do campo.

Portanto, importante enfatizar a valorização dos profissionais da educação por meio do fortalecimento da formação inicial e continuada, da melhoria das condições de trabalho e do desenvolvimento profissional docente. Ao passo que, esse direcionamento evidencia o reconhecimento da formação continuada como elemento estratégico para o aprimoramento de práticas pedagógicas e para implementação das políticas educacionais e a garantia do direito à educação com qualidade social.

No âmbito das normativas nacionais voltadas à formação docente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelece diretrizes para os cursos de licenciatura e reforça a articulação entre formação docente. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e BNC-Formação Continuada, compreendendo a formação permanente como componente essencial da profissionalização docente e do desenvolvimento das competências¹ necessárias ao exercício da docência.

Entretanto, diversos pesquisadores e entidades acadêmicas têm apresentado críticas a esse modelo formativo e argumentam que a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada² tendem a reforçar processos de padronização curricular e de centralização das políticas formativas, aproximando a formação docente de uma lógica baseada em competências e resultados. Para Duarte (2001), a pedagogia das competências tende a deslocar o foco da educação da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos para o desenvolvimento de capacidades adaptativas, valorizando o "aprender a aprender" em detrimento do acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico sistematizado.

Nessa perspectiva, a escola passa a priorizar a formação de sujeitos capazes de responder às demandas imediatas do mercado de trabalho, reduzindo a centralidade do conhecimento como instrumento de emancipação humana. De forma semelhante, Saviani (2013) argumenta que a pedagogia das competências está associada às transformações do capitalismo contemporâneo e à reconfiguração das políticas educacionais sob influência de princípios neoliberais. Para o autor, ao enfatizar competências individuais e desempenho, essa concepção tende a obscurecer as desigualdades estruturais que

¹ Essa perspectiva tem sido amplamente incorporada por organismos internacionais e por políticas educacionais orientadas pela lógica da eficiência, da empregabilidade e dos resultados, e tem ocupado espaço significativo nas reformas educacionais contemporâneas, especialmente a partir da década de 1990, influenciando políticas curriculares, processos de avaliação e programas de formação docente.

² O debate sobre a discussão da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada), é uma das principais críticas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) a essas normativas por justamente ter adoção de uma formação docente orientada pela lógica das competências, em detrimento de uma formação crítica, contextualizada e socialmente referenciada.

atravessam a sociedade e a responsabilizar os sujeitos pelo próprio sucesso ou fracasso escolar.

No âmbito da formação docente, Freitas (2018) alerta que a centralidade das competências pode favorecer processos de padronização curricular e de controle do trabalho pedagógico, especialmente quando associada a sistemas de avaliação em larga escala e a bases curriculares nacionais. Nessa lógica, a formação dos professores corre o risco de ser reduzida ao desenvolvimento de competências previamente definidas, limitando a autonomia docente e enfraquecendo processos formativos críticos e contextualizados. Sob a perspectiva da Educação do Campo, tais críticas tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que a formação de educadores demanda o reconhecimento das especificidades territoriais, culturais e históricas dos sujeitos camponeses.

Nesse contexto, uma formação centrada exclusivamente em competências pode desconsiderar a diversidade dos territórios e enfraquecer a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos e com a transformação das realidades sociais. É importante ressaltar que os profissionais de educação que atuam em unidades escolares do campo, sem formação específica em Educação do Campo, deverão, necessariamente, participar de cursos, ou de outras ações de formação continuada em conformidade com os princípios definidos na Política de Educação Básica do Campo.

A proposição ou execução da Formação Continuada dos servidores das Carreiras Magistério Público, em especial, aos Educadores das Escolas do Campo ficará, portanto, a cargo e responsabilidade do sistema municipal de ensino, pelo órgão da Secretaria Municipal de Educação e da Entidade Mantenedora denominada Prefeitura Municipal de _____ - Bahia, que poderá buscar a cooperação ou apoio de Universidades ou Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras, preferencialmente às públicas.

2.4 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação constitui uma dimensão fundamental da organização do trabalho pedagógico, uma vez que possibilita acompanhar, compreender e qualificar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no contexto escolar. Mais do que um instrumento destinado à atribuição de notas ou à classificação dos estudantes, a avaliação deve ser compreendida como uma prática contínua, diagnóstica e formativa, orientada

para a produção de informações que subsidiem a tomada de decisões pedagógicas e contribuam para a melhoria da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Luckesi (2011) afirma que a avaliação deve assumir uma função diagnóstica e inclusiva, permitindo identificar avanços, dificuldades e necessidades dos estudantes e orienta as intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem. Para o autor, a avaliação perde seu caráter educativo quando se restringe à seleção, classificação ou exclusão dos estudantes, tornando-se instrumento de controle em vez de uma prática comprometida com a formação humana.

De forma complementar, Hoffmann (2014) defende a avaliação mediadora como um processo permanente de acompanhamento da aprendizagem, baseado no diálogo, na observação e na reflexão sobre as trajetórias dos estudantes. Nessa concepção, avaliar significa compreender os percursos de aprendizagem e criar condições para que os educandos avancem em seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural, superando a lógica centrada exclusivamente na mensuração de resultados.

A avaliação é um processo dinâmico e sistemático que deve acompanhar todas as etapas do ensino e aprendizagem da educação do campo, possibilitando intervenção e mediação da ação didático-pedagógica e que favoreça ajustes constantes no mecanismo da regulação e autorregulação, podendo identificar conquistas, corrigindo distorções, indicando possibilidades, modificando, alterando, trocando, corrigindo as estratégias, propiciando a autoavaliação por parte do educador e do educando, contribuindo para o sucesso da tarefa educativa.

No contexto escolar, a avaliação também desempenha importante papel na análise e no aprimoramento das práticas pedagógicas, uma vez que, fornece informações sobre o desempenho dos estudantes e sobre a efetividade das estratégias de ensino, possibilita aos professores refletirem sobre suas práticas, revisarem planejamentos e reorganizarem metodologias, fortalecendo a articulação entre ensino, aprendizagem e currículo.

Além da avaliação da aprendizagem, o processo avaliativo abrange a avaliação institucional, que permite analisar o funcionamento da escola, a gestão educacional, os projetos pedagógicos e as condições de oferta da educação. Dessa forma, a avaliação assume uma dimensão ampla e estratégica, contribuindo para a construção de uma escola democrática, reflexiva e comprometida com a qualidade social da educação.

Consideramos na organização do trabalho pedagógico, o papel da avaliação formativa como determinação da necessidade de se criar ações, propostas ou estratégias de intervenções pedagógicas, no sentido de promover aprendizagens conforme os tempos e ritmos diferenciados dos estudantes.

Portanto, a função da avaliação segundo o SEE/BA (2016), é:

Art. 2º A Avaliação é um dispositivo pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, de caráter investigativo, processual, contínuo, cumulativo e emancipatório contemplando as dimensões qualitativa e quantitativa, tendo como objetivo:

§ 1º Realizar o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens;

§ 2º Subsidiar o (re) planejamento da prática pedagógica e;

§ 3º Maximizar o aproveitamento escolar.

Todavia, é importante destacar que o ato avaliativo é basilar da perspectiva emancipatória, democrática e libertadora, está relacionado à questão da avaliação e qualidade do ensino e deve através das DMEC ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo do educando, a aprendizagem deve ser oportunizada a partir que o Campo lhe oferece (HOFFMANN, 2009). A mesma autora afirma, ainda, que “a escola, portanto, nessa concepção torna-se [...] responsável pelo possível à medida que favorece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimento” (Hoffmann, 2009, p. 31).

Portanto, o trabalho docente prevista nesta DMEC pode ser desenvolvido de forma colaborativa, haja vista que o profissional ao construir suas estratégias avaliativas tem a possibilidade não somente de saber o conhecimento que o educando construiu, mas também refletir sobre sua própria prática pedagógica. Nesse novo horizonte, o ato avaliativo permite que o processo de ensino seja ancorado na ação-reflexão-ação, ou seja, as educadoras podem refletir sobre suas práticas docentes através dos resultados das avaliações dos discentes e a partir daí tomar uma nova postura em relação a sua prática docente.

A realidade é expressa por Freire (2011) ao proferir que é através de uma reflexão crítica sobre a prática, e também pensando e analisando criticamente a prática de ontem e de hoje que o educador poderá melhorar as práticas que se sucederão, pois “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Freire, 2011, p. 40).

Portanto, o processo de avaliação deve ser compreendido como uma prática pedagógica contínua, participativa e formativa, voltada não apenas para a verificação de resultados, mas para a promoção da aprendizagem, o aperfeiçoamento das práticas educativas e a efetivação do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

2.5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui um dos principais instrumentos de organização e orientação das ações educativas desenvolvidas nas escolas do campo. Mais do que um documento administrativo, o PPP expressa a identidade da instituição escolar, suas finalidades educativas, seus princípios, objetivos e formas de organização do trabalho pedagógico. Nas escolas do campo, sua elaboração deve considerar as especificidades dos territórios, os modos de vida das comunidades camponesas, os saberes locais, as práticas culturais e as demandas sociais dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

De acordo com Veiga (2013), o PPP é um instrumento construído coletivamente, que orienta a ação educativa e fortalece os processos de participação democrática na escola. No contexto da Educação do Campo, essa construção coletiva torna-se ainda mais relevante, pois possibilita que educadores, estudantes, famílias e comunidades participem da definição dos rumos da unidade escolar, assegurando que o projeto educativo esteja comprometido com as realidades e necessidades locais.

Nessa perspectiva, Caldart (2004; 2009) destaca que a Educação do Campo pressupõe uma escola vinculada à vida, ao trabalho, à cultura e às lutas dos povos do campo. Com isso, o Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo deve constituir-se como um instrumento de ação e valorização das identidades camponesas, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e articuladas aos princípios da Educação do Campo. Da mesma forma, Molina (2015) defende que os projetos pedagógicos das escolas do campo devem fortalecer a relação entre educação, território e desenvolvimento social, contribuindo para a formação crítica dos sujeitos e para a permanência qualificada das populações em seus territórios.

A construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico – PPP, de acordo com o que assevera Eça e Coelho (2021), é uma decisão política que nos coloca diante dos nossos próprios desafios e, ao mesmo tempo, nos lança adiante abrindo possibilidades

até então, possivelmente, não perspectivadas. Essa ação se constitui como um exercício pleno de ser e estar com e no mundo, relacionando-se em movimentos de construções e reconstruções.

Portanto, o interesse em questões que envolvem a gestão escolar é também caracterizado pela participação da comunidade local e escolar no processo de construção de uma proposta pedagógica e curricular com envolvimento nos objetivos propostos e nas metas a serem traçadas e atingidas. Nesse aspecto, Vitor Paro (2008) corrobora com este pensamento afirmando que:

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (Paro, 2008, p. 24).

Nesse sentido, a identidade da unidade escolar do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à realidade em que está inserida, no sentido de contribuir para a produção das condições de existência e permanência das famílias do campo. Portanto, pensar a educação do campo, é pensar em outras pedagogias, que possibilitem as lutas pela superação da opressão que se impõem a essas populações historicamente excluídas dos direitos sociais, que são colonizados em seus modos de existir e produzir realidades.

Dessa forma, é necessário planejar um currículo, precisamente no âmbito de uma base curricular, respeitando as especificidades e particularidades das modalidades da Educação do Campo, nas respectivas idades/séries dos atores sociais e deve ser algo amplamente analisado. Pois, de acordo com os autores Eça e Nunes (2021), o currículo compreendido dessa forma requer um comprometimento social com a formação humana e integral dos sujeitos implicados em diversos contextos, atravessados pelos marcadores da diferença de gênero, sexualidade, raça e credos.

No contexto da Lei nº 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDBEN, especificamente no artigo 14, determinou-se dentre as incumbências dos sistemas de ensino, que estes devem definir as normas da gestão democrática do ensino público com a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta ou projeto pedagógico da escola, além do envolvimento da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes, conforme dispõe no artigo 15, assegurando à

suas unidades escolares, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira (Brasil, 1996).

Conforme aponta o Plano Estadual de Educação – PEE/BA (2016), que está em processo de reestruturação em 2026, o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de construção coletiva, essencial para a organização educativa da unidade escolar, através da definição de objetivos e metas que norteiam ações e finalidades sociopolíticas e culturais para a efetivação da função social da escola, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Portanto, o documento instrumental denominado de Projeto Político Pedagógico – PPP, é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola e sua abordagem está fundamentada sobre os princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério que direcionam para uma escola democrática, pública e gratuita. Além desses princípios educativos, a escola do campo define outros princípios tais como inclusão, sustentabilidade, diversidade, dentre outros a depender da concepção do grupo educativo.

Diante das orientações legais, cabe ao município planejar e executar políticas de educação do campo a fim de garantir o direito à educação com qualidade social, e isso requer um trabalho colaborativo tanto entre os órgãos do sistema de ensino como da sociedade civil organizada, através do regime de colaboração, entre os gestores municipais e gestores de escola no sentido de articular ações que favoreçam o pleno funcionamento das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BAHIA. **Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2016.

BAHIA. **Portaria nº 6562/2016**. Dispõe sobre a sistemática de avaliação do ensino e da aprendizagem nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. [Conferir dados oficiais antes da versão final.]

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). Contribuições para a construção de um projeto de

Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-52.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

EÇA, A. Cavalcante. SANTOS, A. Ramos dos. RODRIGUES, V. Áurea. **DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – DMEC: Orientações para uma Construção ou (re) Elaboração Possível**. 182 fs. Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo. Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2025. Disponível em: <https://www2.uesb.br/editora/?p=3366>

EÇA, A. Cavalcante. **Narrativas sobre o trabalho do gestor escolar: desafios e implicações para construção da autonomia**. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

EÇA, A. Cavalcante; COELHO, L. Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

EÇA, A. Cavalcante; NUNES, Cláudio Pinto. Aspectos implícitos da Base Nacional Comum Curricular: algumas implicações no contexto atual. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 2, n. 1, e12326, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores — reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: uma introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS E CAMPOS, Maria Aparecida; YAVORSKI, Rosely (org.). **Faces da Educação II: a gestão escolar vista desde a perspectiva participativa, inclusiva e organizacional**. São Paulo: Na Raiz, 2022. E-book.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Luciene Rocha. **A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017**. 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós-Graduação Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.