

DA ESCOLA NO PARA A DO CAMPO NO BREJO PARAIBANO, FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E QUALIDADE DOS SERVIÇOS: O QUE PODEMOS FAZER?

RESUMO: Este artigo decorre de experiências de pesquisa e de extensão desenvolvidas por integrantes do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural (NEMDR) Campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Partimos um levantamento (PIVIC/ PIBIC, 2011/2012) estudando como programas e projetos contribuem para mudanças no nível dos serviços educacionais ofertados nas escolas rurais da Microrregião do Brejo Paraibano. Ao mesmo tempo buscamos desenvolver ações de extensão junto aos profissionais de educação que nestas instituições, de forma subsidiar a adoção uma pedagogia calcada na Educação do Campo. Assim, nos embasamos em dados advindos do diagnóstico – via observação, entrevista e análise documental – de aspectos que permeavam a adoção e implantação de programas no/do rural. A análise qualitativa nos permitiu entender, por exemplo, como a adoção de material didático adotado via programas - como o da Escola Ativa e os da Coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo – podem facilitar ou dificultar a prática educativa nestes espaços escolares. Também percebemos como os serviços educacionais podem melhorar com fomentos advindos de programas como o PDDE Campo e o PROINFO. Com isso construímos uma base para planejar, desenvolvermos, desde 2011, ações de extensão voltadas para a formação continuada destes profissionais que atuam no espaço rural do Brejo Paraibano, como seminários e cursos de extensão, com financiamento do PROEXT, sempre buscando oferecer aos participantes subsídios para que possam compreender e agir de forma a possibilitar aos alunos uma valorização da identidade da vida do sujeito da escola rural.

Palavras chave: Educação do Campo. Brejo Paraibano. Formação

INTRODUÇÃO

Inicialmente salientamos que as nossas reflexões acerca do rural implica situá-lo num contexto mais amplo, interligado ao global, ao Brasil, ao Nordeste, à Paraíba do qual ele é parte enquanto agente social e cultural. Isso é algo que não

podemos esquecer à medida que planejamos, executamos e avaliamos ações voltadas para o rural. Para tanto, também é preciso considera-lo como distinto, em particular do urbano.

Isto nos conduz a assumir uma ótica que concebe o mundo rural, o “Campo”, como mais do que um espaço marcadamente agrário, concebido como inferior ao urbano. Também não podemos encará-lo como um bloco “homogêneo” composto por várias identidades que somadas formam o ser do campo. Ser do Campo implica poder pertencer a um mundo rico em populações, marcado por várias formas de produção de vida atreladas às diversidades políticas, sociais, econômica, pedagógicas, entre outras, típicas da heterogeneidade que marca o rural.

Por exemplo, a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) na vida de uma coletividade rural, como a de um acampamento, implica num contexto marcado por uma pedagogia deste movimento, a qual adota o Sem Terra como identidade própria que ultrapassa o fato de ser “trabalhadores rurais, ou meeiros ou os posseiros, que não têm terra” implicando em “nome de trabalhadores organizados lutando pela Reforma Agrária e para transformar a sociedade” (MST, 2002, p. 33). Assim, qualquer ação voltada para o rural exige que conheçamos as singularidades dos sujeitos para que possamos agir de forma a colaborar com o bem estar deles.

Daí precisarmos considerar, para poder partir da nossa realidade, que há o “atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”. O que requisita, do ponto de vista do nosso compromisso enquanto professores, discentes e técnicos ligados a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) adoção de posturas voltadas para colaborar com as ações voltadas para a formação, tanto inicial como a continuada, de profissionais de educação, em particular os pedagogos, que atuam em espaços, formais ou não, voltados para educar o sujeito do Campo.

Assumindo assim, uma luta para colaborarmos com a superação de problemas e ultrapassar desafios que marcam o processo de busca por uma educação “singular”, sem ser inferior nem excludente, na qual se faça uso da equidade possibilite ao sujeito uma formação contextualizada, favorecendo o desenvolvimento integral do mesmo e, com isso, colaborando para o desenvolvimento sustentável do mundo em que ele é parte.

Por isso, adotamos a concepção psicossocial do rural de Garcia-Sanz (1999), a partir da qual ser do rural implica em pertencer a uma “forma de vida que engloba a todos que vivem numa ‘coletividade rural’, independente de trabalhar em atividades agrárias e/ou em áreas rurais”, podendo inclusive trabalhar(em) em áreas urbanas. Concordamos que não é o tipo nem o local que o sujeito trabalha o qual deve defini-lo como rural, muito menos de que o rural é oposto e/ou inferior ao urbano. Podemos inclusive adotar a perspectiva do rural, considerando a densidade populacional como eixo para definir um município como rural.

Daí, buscamos embasar nossas ações extensivas em resultados de estudos correlacionados a reflexões que subsidiem a educação ofertada nas escolas situadas no rural, como será que os profissionais de educação conhecem as reais “necessidades” e “interesses” dos seus alunos? No caso de resposta afirmativa, até que ponto este conhecimento respalda as ações pedagógicas dos mesmos? Até que ponto a política educacional favorece uma educação contextualizada? Em que a extensão universitária, em particular através da formação dos profissionais de educação, tem contribuído para que esta ocorra uma Educação do Campo?

O que implica em ressaltarmos a importância das lutas, em particular as enriquecidas com os movimentos sociais, que culminaram em marcos legais como o da LDB (BRASIL, 1996) e o das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008), as quais respaldam a obrigação de adequações necessárias para uma educação de qualidade, o que implica mudanças no processo pedagógico, de forma a pautar-se nas singularidades do seu público.

Lembramos que estes marcos legais garantem direitos à uma educação marcada por adequações, envolvendo tanto as curriculares, as didáticas, as espaciais e temporais, como as ligadas à gestão democrática. Num processo que requer um conjunto de “adaptações” voltadas para favorecer a construção de um “ser do campo”, capaz de intervir de forma a enriquecer a si próprio e o contexto do qual é parte. Neste processo, a formação dos profissionais de educação responsáveis, em parte pela educação escolar dos envolvidos é um dos alicerces básicos desta construção, na perspectiva do desenvolvimento sustentável do Campo (BRASIL, 2002). Todavia, isto requer uma constante avaliação das nossas ações, em especial, na qualidade das formações que oportunizamos, buscando evitar defendermos ações pedagógicas que oportunizem “adaptações” que fortaleçam uma educação que sustente/continue a produzir “desigualdades” aumentando a discriminação entre o habitante da área rural e os da urbana.

Para tanto, é preciso esforços constantes para mudanças filosóficas e pedagógicas, como as necessárias para a adoção de uma gestão democrática, cuja efetivação requer “um processo no qual haja participação dos profissionais da educação, assim como das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes neste processo, em particular no que se refere a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, garantido às unidades escolares públicas de educação básica um processo que pode pautar-se em “graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 1996, artigo 14; BRASIL, 2002, artigo 10).

Devemos ressaltar que quando pensamos em adotar a Educação do Campo, passando a defender de posicionamentos os quais a embasam nem sempre implica em agirmos de forma correlacionada esta proposta. Assim, somos de acordo que é essencial desenvolvermos ações de extensão as quais possam possibilitar que profissionais da educação conheçam, analisem e critiquem as leis e as diretrizes que subsidiam a educação do Campo. Porém também estamos cientes de que só isso

não é o bastante, diante da diversidade de fatores correlacionados à uma boa qualidade dos serviços educacionais ofertados nas escolas que estudam os povos do Campo.

Talvez por isso durante momentos em que realizávamos pesquisa (Silva *et al*, 2013) percebemos como ainda em pleno século XXI nos deparamos com uma realidade escolar rural marcada pela precariedade, talvez em menor nível, presente desde as décadas anteriores. O que nos remete a permanência de problemas apontados em estudos anteriores e atuais (RICHARDSON & RODRIGUES, 1984; MALASSIS, 1979; BRASIL, 2007) que já apontavam dificuldades típicas da prática pedagógica numa escola rural, marcada não só pela baixa qualidade da oferta de serviços educacionais básicos. A título de exemplo podemos citar problemas advindos de aspectos ligados a ausência e/ou carência quanto a:

- (1) estrutura física das escolas – remetendo a insuficiência de: banheiros; salas de aula; biblioteca; da secretaria escolar; espaços para recreação; equipamentos de informática; laboratórios; merenda escolar;
- (2) estrutura das salas, muitas vezes multisseriadas e atendendo a alunos com alta distorção idade/série;
- (3) formação dos profissionais responsáveis pelo ensino nas escolas do Campo, apontando carências quanto às habilidades, inclusive com desconhecimento das políticas públicas efetivadas;
- (4) efetivação e insuficiente remuneração dos profissionais educacionais;
- (5) material permanente e de uso cotidiano, tanto para higiene do espaço escolar, como para que a prática pedagógica seja possível giz, papel ofício, lápis para pintar/colorir, cadernos; inadequação dos livros à realidade dos alunos;
- (6) proposta curricular, incluindo (in)adequação do calendário escolar e dos tempos escolares.
- (7) acesso à escola, tendo como maior dificuldade o isolamento geográfico/espacial. Vale lembrar que o chegar até a escola no campo implica vencer

percursos marcados por características (serras, solo “barrento”, tornando-o escorregadio, estradas estreitas e sem pavimentação dificultando o acesso, principalmente em épocas de inverno), tornando alunos e professores destas escolas “guerreiros” diante de aspectos que impõe muitas dificuldades ao implantar projetos como o da Escola Ativa, as quais desconhecemos se nos pautarmos apenas na análise documental, necessitando de uma maior investigação deste fatores...

Somam-se, ainda, as condições adversas do trabalho pedagógico o fato do(a) educador(a) da escola situada no campo muitas vezes ter que realizar, informalmente devido a demanda, tarefas de merendeiro, de diretor, de servente, de psicólogo, de enfermeiro e de vigia escolar. Isto aponta para uma maior necessidade de políticas voltadas para a valorização desse profissional, melhores propostas de cargos e salários, tendo mais tempo para o mesmo se dedicar ao preparo da sua prática docente, o que inclui leitura de material bibliográfico como os livros do Programa Escola Ativa. (SILVA. A., 2012: p. 09)

Tudo isto nos remete a questionamentos do tipo: o que o poder público tem feito para que tais problemas que marcam o cotidiano das escolas no campo possam ser solucionados? Durante nossas ações de pesquisa, nos deparamos com instituições de ensino cujos serviços podem ter melhorado devido a programas públicos como o PDDE Campo (BRASIL, 2011) voltado para fomentar reforças/mudanças ligadas a melhoria da qualidade do ensino. Lembrando que os recursos advindos deste programa podem subsidiar

contratação de mão-de-obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como para aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas (pp.2-3).

Durante nossas observações e entrevistas desenvolvidas na nossa pesquisa em escolas da microrregião do Brejo Paraibano, percebemos que

Com *relação ao PDDE - Campo*, a aplicação de recursos advindos ficou evidente em algumas das escolas que visitamos. Por exemplo, conforme professora da Escola Edith Rodrigues, localizada em Poço Escuro, no município de Borborema – PB, em 2011 os recursos deste programa possibilitaram mudanças na estrutura física dessa instituição – como construção de muro, colocação de grades, reforma da secretaria, renovação da instalação elétrica – e compra de materiais pedagógicos,...

Os recursos do PDDE Campo também foram ressaltados por gestoras e professores das escolas Aurélio Caldas Brandão, ver ilustração 3, do sítio Carnaval, no município de Alagoa Grande. Os entrevistados mencionaram: a compra de “bomba” para retirada de água do poço: de ferro para a cozinha – resolvendo problemas advindos de cupins e/ou morcegos; reformas na iluminação; compra e instalação de bebedouro, fogão e uma micro geladeira; construção da sala de informática; troca de fechaduras; e pintura (FERREIRA et al, 2012: pp. 06-07)

Quanto a busca por resolução de problemas ligados a exclusão digital, nos deparamos com mudanças, também atreladas ao PDDE Campo, advindas da adesão das escolas a outros programas como o PROINFO, através da criação de laboratório de informática, com acesso a internet, mais formação continuada dos professores. O que não implica na solução completa dos problemas, como é

o caso de duas escolas situadas no município de Serraria, PB, uma delas é a E.M.E.F. Noemia de Carvalho, situada no sítio Cuité de Araçá. A falta de sinal, “de celular” é um dos fatores que dificulta a implantação da internet nesta escola. [já em outro contexto] Também há laboratório de informática na instituição de ensino da localidade de Salamandra, criado em 2009, com cinco CPU, programa Linux instalado e com sinal de internet, via rádio. (FERREIRA et al, 2012: pp. 08-09)

O PDDE campo também pode servir como ponto de partida para que a escola atue numa perspectiva democrática, uma vez que propõe que a gestão dos recursos do mesmo ocorra por decisão do Conselho Escolar da escola. A título de exemplo podemos citar que, em algumas situações, o

processo possibilitou utilizar os recursos que tinham deste programa para serviços como: compra e colocação de portões nas portas e janelas da escola, para maior segurança; construção de rampa de acesso; reforma da cozinha, colocando pia para lavar a louça; compra de um computador e uma impressora, que atualmente estão na secretaria da escola. Foi ressaltado pelas gestoras que o dinheiro do programa não é suficiente. Com base no exposto até agora percebemos como o programa possibilita suprir parte das necessidades básicas para as escolas do campo. (OLIVEIRA, 2012: p. 08)

Também devemos considerar políticas educacionais voltadas para mudanças quanto a organização do espaço pedagógico, assim como da didática, em particular os voltados para amenizar/sanar as dificuldades atreladas ao fato do educador atuar em turmas multisseriadas. Como é o caso do Programa Escola Ativa, o qual nos anos de 2011 e 2012 fundamentava a prática docente nas escolas situadas no campo em municípios como Bananeiras, Borborema, Serraria, Areia, Solânea, o qual em parte marcava algumas das formações as quais os professores tinham acesso via secretarias municipais.

A título de exemplo, no *Caderno de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores* (BRASIL, 2010), para implementação do Escola Ativa propõe-se a criação de espaços como os “cantinhos da aprendizagem”, necessários para a implementação do Programa. Percebemos que para que funcionem, na prática é preciso mais do que a formação, sendo necessário, por exemplo, adequar os tempos em que ocorrem as formações e a chegada do material – como livros e recursos pedagógicos como o globo, esqueletos e jogos de xadrez – a escola, muitas vezes separado por meses, quando chegavam. Daí a necessidade de haver

a identificação dos desafios e necessidades da comunidade onde a escola está instalada. E as atividades passam a assumir esses desafios e necessidades como “matéria-prima”, temas do educar... Fazer do trabalho educativo parte das atividades da escola, para que

os envolvidos possam pegar amor e gosto pelo trabalho coletivo. Também propõe que escola e comunidade estejam juntas nesse processo de educação (MST, 2005 *apud* SILVA, N. 2008, p.65).

O “cantinho” também é ressaltado nos livros que embasam a formação dos docentes que aderem ao Programa Trilhas, presente na realidade educativa de alguns dos municípios que atuamos como Borborema e Serraria. A partir de análise documental (LIMA *et al*, 2013) percebemos a importância do tomar cuidado para oportunizar este lugar especial para as leituras e, porque não, para o relaxamento, tendo por finalidade instigar o hábito e interesse da criança. Sendo importante salientar que no caso de materiais como este são instrumentos para oportunizar

alternativas de leituras que podem ser trabalhadas com os alunos, como, por exemplo, as leituras compartilhada, teatralizada e a em voz alta. Buscando assim auxiliar na formação docente quanto ao modo como devem ser realizadas, de forma sempre a incitar os alunos ao conhecimento, aos questionamentos e por fim a quebra do silêncio na turma de uma escola situada no campo (LIMA *et al*, 2013: p. 06)

Voltando aos livros do Programa Escola Ativa, é importante salientar que em alguns contextos educativos os mesmos vem sendo substituído, seja por livros adotados também pelos docentes das escolas situadas na área rural ou por outros que embasam propostas de ensino contextualizado, como é o caso dos que encontramos em Serraria e Borborema, onde os profissionais utilizam em 2013 os livros didáticos da *Coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo* (AZEVEDO *et al*, 2013).

Partindo disto, entre as nossas ações de extensão estamos dando destaque para projetos que permitam formações voltadas para possibilitar aos envolvidos, tanto discentes da equipe de execução do projeto como ao nosso público alvo, um novo olhar acerca do material didático e da didática que embasam as suas aulas,

em particular, em alternativas para que o mesmo possa mapear os contextos dos quais seus alunos são parte, de forma a colaborarmos para que aprimorem o seu conhecimento. O que implica em estarem atentos para com as singularidades espaciais e temporais típicas ao público ao qual atendem, enquanto rural, assim como as semelhanças do contexto com os demais, seja na perspectiva macro como micro. Lembrando que

Não é apenas a cidade e o campo que são diferentes. Os espaços urbanos são diferentes entre si e os espaços rurais também se modificam geograficamente, economicamente e culturalmente. Sendo assim, surge a necessidade de não só apenas entender, mas também aprender a lógica do que vem a ser o lugar". (ARAÚJO e SILVA, 2011, p..69 apud AZEVEDO et al 2013).

Assim, procuramos demonstrar a partir dos livros didáticos, a exemplo da coleção girassol (FIGUEREDO & MIRANDA, 2012; CARPANEDA & BRAGANÇA, 2012; BONJORNO et al, 2013), podem possibilitar ao professor abordar a heterogeneidade que marca o rural, como um “celeiro de oportunidades”, demonstrando a diversidade de culturas atreladas à região a qual os discentes são parte. Para tanto, o planejamento das ações didáticas pode entrelaçar-se constantemente com o diagnóstico de aspectos singulares a vida dos sujeitos que o docente ensina. Enfatizando, por exemplo, frutas, ritmos, costumes, hábitos e comemorações típicas do contexto do qual a escola é parte, considerando o seu público alvo.

Estes são alguns dos “olhares” que nos levaram oportunizar atividades de formação via Projetos de Extensão, como o “Formação de profissionais da educação no/do Campo da Região do Brejo Paraibano: contribuições do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural”, com fomento obtido via aprovação nos PROEXT 2012, sendo implantado em 2013.



Podemos citar como exemplo alguns temas abordados durante nossas formações, como a que realizamos via curso de extensão em setembro e outubro de 2013 junto aos profissionais das escolas rurais situadas nos municípios de Borborema, Serraria e Pilões. Estão participando cerca de cinquenta profissionais destes municípios, que encontramos em encontros mensais, com 8h aulas por dia. O trabalho da Equipe responsável pelo projeto, ligada ao NEMDR, tem sido essencial para o planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas.

A parceria com as Secretarias da Educação destes municípios tem sido essencial, em particular por oportunizarem o espaço para que os professores e gestores possam participar do curso e por cederem transporte para que possam deslocar-se até o Campus universitário no qual ocorre a formação.

Num primeiro momento destas formações momento debatemos acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002). Para em seguida refletirmos acerca da Coleção Girassol e das adequações necessárias para uma prática calcada numa educação do Campo. Não podemos esquecer, também, da necessidade focarmos nestas ações extensivas alternativas para a sustentabilidade da região da qual os discentes da escola no campo são parte. Tomando como base experiências com construção e manutenção de hortas desenvolvidas em algumas escolas do Brejo Paraibano, como as voltadas para: criação e manutenção de hortas; aproveitamentos de recursos como o da “palma”. Podemos citar como referencia (OLIVEIRA *et al*, 2012) a qual possibilitou a implementação do projeto

“Palmas para o Semiárido”, ressaltado na entrevista coletiva da gestora e dois professores da escola situada em Alagoa Grande, exposta na ilustração 6. Este projeto, segundo ela implicou parcerias entre o poder municipal, e a EMATER. O foco do projeto foi o uso da “palma”. Os entrevistados ressaltaram que este projeto teve repercussão nacional, sendo divulgado em programas como o “Globo repórter”. Durante a entrevista obtivemos acesso a um vídeo que focaliza o histórico, a importância da palma, assim como o modo em

que se deveria fazer o cultivo da mesma. Os protagonistas do mesmo foram alunos, professores e familiares. Estes educandos participaram responsáveis por um *stand*, num seminário realizado em João Pessoa, no Hotel Tambaú, no qual apresentavam o trabalho que estavam desenvolvendo.

Foi ressaltado também, nessa escola, o trabalho transdisciplinar realizado a partir deste projeto acerca do cultivo e uso da “palma”. Realizaram-se atividades ligadas com a produção de texto, construção de maquetes, atividades musicais, entre outras.

Salientamos também a necessidade de trabalharmos ações voltadas para amenizar os problemas advindos do fato da maioria dos participantes das nossas formações atuarem em escolas no campo com turmas multisseriada. Como alternativa estamos abordando a Coleção Girassol, procurando demonstrar como os conteúdos são organizados de forma a possibilitar que um mesmo assunto possa ser trabalhado ao mesmo tempo com alunos de várias séries. Inclusive ressaltando a importância do trabalho em grupo construído considerando a heterogeneidade, possibilitando que o discente atue como monitor e ao mesmo tempo aprendiz, tanto de seus colegas como do professor, de forma a reduzir as dificuldades de ensinar ao mesmo tempo alunos em anos letivos distintos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O exposto até o momento só ressalta ainda mais a necessidade de mais ações formativas voltadas para enriquecer a prática de todos os envolvidos, inclusive da equipe responsável pela execução das mesmas, ligada ao NEMDR, através de um constante desafio por alternativas para contextualizarmos a educação presente na realidade das escolas do Brejo Paraibano. Possibilitando alicerces para que possamos desenrolar de ações voltadas ao respeito para com a existência dos diversos tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir do mundo rural, a partir da (re)organização dos espaços pedagógicos.

O que nos remete a continuarmos a refletir, com base em novos estudos, e a desenvolver ações extensivas destinadas a auxiliar os profissionais de educação do Campo no processo de construção de uma prática pedagógica marcada por singularidades típicas ao mundo ao qual a instituição atende, implicando em realizar adequações, em particular as curriculares e do calendário escolar, marcada pela implantação de programas públicos voltados para o alcance desta educação.

ABSTRACT: This article stems from experiences of research and extension developed by members of the Multidisciplinary Extension Center for Rural Development (NEMDR) Campus III of the Federal University of Paraíba (UFPB). We leave a survey (PIVIC/PIBIC, 2011/2012) studying how programs and projects contribute to changes in the level of educational services offered in the rural schools of the Brejo Paraibano. At the same time we seek to develop extension actions with the professionals of education in these institutions, in order to subsidize the adoption a pedagogy based on the Education Rural. Thus in embasamos in data from the diagnosis – via observation, interview and documental analysis – aspects that permeated the adoption and deployment of programs on/of the countryside. The qualitative analysis allowed us to understand, for example, how the adoption of didactic material adopted via programs like Active School and the Sunflower collection: knowledge and practices of the field – can facilitate or impede the educational practice in these school spaces. Also we perceive as educational services can improve with fostering from programs such as the PDDE field and PROINFO. With this we have built a base to plan, develop, since 2011, extension actions geared to the continuing training of these professionals working in rural areas of Brazil, such as seminars and extension courses, with funding from PROEXT, always seeking to offer subsidies so that participants can understand and act in order to provide students with an appreciation of the identity of the life of the subject of rural school.

Key words: Rural Education. Brejo Paraiba. Training

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Viviane Miguel de. *et al.* Coleção Girassol: subsídios para a formação do sujeito do campo? In: **Anais do I Seminário Internacional De Educação Do Campo Da UFRB / II Seminário Estadual de Educação do Campo (Bahia) / II Seminário de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá / IV Encontro de Educação do Campo de Amargosa** em CD-ROM – ISBN 978-85-61346-53-9



BONJORNO, José Roberto; BONJORNO, Regina de Fátima Souza Azenha; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva. **Girassol saberes e fazeres do campo – Alfabetização & Matemática**. São Paulo:FTD, 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei Nº 9.394, de 20.12.1996). publicada no Diário Oficial da União no dia 23/12/1996

BRASIL, MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/ SECAD, Fevereiro de 2007

BRASIL, Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica, Resolução Nº 2. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. MEC/CNE/CEB, de 28 de Abril de 2008

BRASIL, MEC. **Projeto base**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. . (Programa Escola Ativa)

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Girassol saberes e fazeres do campo – Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2012.

FERREIRA, Maria José de Oliveira *et al.* Reflexões a respeito da qualidade de serviços educacionais em escolas situadas na Microrregião do Brejo Paraibano In: **Seminário Estadual de Educação do Campo, II Seminário de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá, III Encontro de Educação do Campo de Amargosa**. Amargosa – BA, 29-31/08/2012 ISBN 978-85-61346-26-3

FIGUEIREDO, Tânia Maria Mares; MIRANDA, Suely Almeida Porto. **Girassol saberes e fazeres do campo – Geografia & História**. São Paulo:FTD, 2012.

GARCIA-SANZ, Benjamim. **La sociedad rural ante el siglo XXI – 2ª ed.** Ver. Y act. Madrid. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Secretaria General Técnica, 1999 (Estudios. 125)

LIMA, Geane Alves de *et al.* Projeto trilhas: instrumento no de ensino da leitura e da escrita nas escolas no/do campo do brejo paraibano? In: **Anais do I Seminário Internacional De Educação Do Campo Da UFRB / II Seminário Estadual de**

Educação do Campo (Bahia) / II Seminário de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá / IV Encontro de Educação do Campo de Amargosa em CD-ROM – ISBN 978-85-61346-53-9

MALASSIS, Louis. Educação e desenvolvimento rural. In: SZMRECSÁNYI, Tomás & QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Somos sem terra**. São Paulo: MST, 2002. (Pra Solettrar a Liberdade, 2).

RICHARDSON, Roberto Jarry; RODRIGUES, Melânia Mendonça. Educação e mão-de-obra rural. Em: Roberto Jarry Rodrigues e José Carlos Vieira Wanderley. **Educação rural e desenvolvimento**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1984

SILVA, Ana Caline Alexandre da Silva *et al.* PROGRAMA ESCOLA ATIVA: Uma Proposta de Ensino para uma Melhor Educação do Campo. **Seminário Estadual de Educação do Campo, II Seminário de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá, III Encontro de Educação do Campo de Amargosa**. Amargosa – BA, 29-31/08/2012 ISBN 978-85-61346-26-3

SILVA, E. J. L. *et al.* (Orgs.), **Educação do campo: relatos de experiências**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SILVA, Nilvânia dos Santos. **Formação moral das crianças: construção de regras fundamentais aos valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, 2011. 152 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

* Recebido em 03/11/2013

* Aprovado em 15/11/2013