

ENTRE O DOCUMENTO E A PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PPP E A REALIDADE ESCOLAR DO CETISE-BA

BETWEEN DOCUMENT AND REALITY: REFLECTIONS ON THE PPP AND THE SCHOOL PRACTICES AT CETISE-BA

Juliana da Silva Correia ¹
Maria Jucilene Lima Ferreira ²

RESUMO: Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em andamento que busca demonstrar o potencial formativo do Inventário da Realidade na Organização do Trabalho Pedagógico no ensino de Geografia no Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA (CETISE). Tem como objetivos específicos analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, investigando seus princípios, diretrizes e concepções, com ênfase na relação entre a proposta educacional e a realidade dos estudantes oriundos do campo, além de discutir a possibilidade de reestruturação do PPP em diálogo com a comunidade escolar, com base nos resultados do Inventário da Realidade. A metodologia adotada foi qualitativa, com análise documental. Os resultados apontam um descompasso entre o PPP e a prática pedagógica. Conclui-se que o PPP deve ser constantemente revisitado, considerando as especificidades do território e da realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político Pedagógico; Educação do Campo; Inventário da Realidade; Participação Escolar.

ABSTRACT: This article is the result of an ongoing master's research project that aims to demonstrate the formative potential of the Inventory of Reality in the organization of pedagogical work in the teaching of Geography at the Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA (CETISE). Its specific objectives are to analyze the school's Political-Pedagogical Project (PPP), investigating its principles, guidelines, and concepts, with an emphasis on the relationship between the educational proposal and the reality of students from rural areas. In addition, it discusses the possibility of reconfiguring the PPP through dialogue with the school community, based on the results of the Inventory of Reality. The methodology adopted was qualitative, with documentary analysis. The results indicate a disconnection between the PPP and pedagogical practice. It is concluded that the PPP should be continuously revisited, considering the specificities of the territory and the school reality.

KEYWORDS: Political Pedagogical Project; Rural Education; Inventory of Reality; School Participation.

¹ Mestranda em Educação e Diversidade (UNEB). Universidade do Estado da Bahia. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0623-1726> Email: jullipprofgeo@gmail.com

² Doutorado em Educação (UnB). Universidade do Estado da Bahia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0456-3842> Email: juciferreira.uneb@gmail.com



10.23925/2176-4174.35.2025e72332

Recebido em: 01/07/25.

Aprovado em: 06/08/25.

Publicado em: 07/08/25.

Introdução

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para a organização da prática educativa nas escolas públicas brasileiras. Mais do que um instrumento técnico, ele deve expressar a concepção de educação adotada pela instituição e orientar a construção coletiva de uma escola democrática, crítica e socialmente comprometida. O PPP delinea a identidade da escola, definindo princípios, metas e diretrizes que fundamentam suas ações pedagógicas, administrativas e sociais, configurando-se como um instrumento de engajamento coletivo voltado à formação cidadã, valorização das diferenças e fortalecimento de uma cultura democrática e transformadora (Lourenço, 2023).

Segundo Lourenço (2023), o PPP rompe com a fragmentação do trabalho pedagógico e enfrenta práticas autoritárias oriundas de instâncias administrativas centrais, devendo ser construído a partir de uma dinâmica dialética de ação-reflexão-ação, que inclua a escuta ativa dos sujeitos escolares, a revisão constante das práticas e a redefinição dos caminhos pedagógicos. Freitas (1995) complementa, destacando que o PPP deve articular as práticas diárias com os objetivos institucionais, funcionando como base para a organização integral do trabalho pedagógico e fortalecendo o papel social da escola.

A relação entre o PPP e a realidade escolar tem sido discutida por autores que enfatizam a importância da participação da comunidade na elaboração e revisão do documento (Veiga, 1998; Libâneo, 2012). Essa participação é essencial para que o PPP traduza as condições concretas dos sujeitos escolares e contribua para a construção de um currículo significativo, comprometido com a valorização da diversidade social e cultural. Contudo, conforme Veiga (1998), em muitas escolas o PPP ainda é elaborado de forma centralizada e hierárquica, sem a escuta efetiva de

professores, estudantes, famílias e funcionários, comprometendo sua legitimidade e representatividade.

Promover práticas democráticas na construção e atualização do PPP é, portanto, fundamental para consolidar uma educação pública, crítica e socialmente referenciada. Quando elaborado de modo dialógico e conectado ao território da escola, o PPP deixa de ser um documento burocrático para tornar-se uma ferramenta de luta, resistência e transformação, mediando o projeto educativo com a realidade concreta da comunidade e contribuindo para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos escolares.

Neste contexto, este estudo investiga o PPP do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA (CETISE), instituição que atende estudantes oriundos tanto da sede quanto de comunidades do campo. Parte-se da constatação de um descompasso entre as diretrizes do PPP e a realidade vivida, especialmente no que tange à valorização das experiências dos sujeitos do campo, à participação comunitária e à contextualização das práticas pedagógicas. A questão norteadora é: de que modo o Inventário da Realidade pode contribuir para ressignificar o PPP do CETISE, aproximando-o das especificidades dos estudantes do campo? Para respondê-la, objetiva-se demonstrar o potencial formativo do Inventário na organização do trabalho pedagógico, fortalecendo práticas críticas, contextualizadas e democráticas.

A investigação se ancora na concepção da educação como prática social, adotando a perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2005) e os princípios da Educação do Campo (Caldart, 2004; Molina, 2014). Saviani (2005) entende a pedagogia histórico-crítica como mediação entre saberes historicamente acumulados e sujeitos em formação, visando à superação das desigualdades sociais. Assim, o PPP deve ser concebido não como um documento burocrático, mas como um instrumento vivo, dialógico e coletivamente construído em constante diálogo com a realidade da comunidade escolar.

A Educação do Campo oferece importantes subsídios para construir projetos educativos fundamentados nas identidades, culturas e modos de vida dos sujeitos camponeses. Caldart (2004) defende práticas pedagógicas que considerem as lutas históricas e os territórios dessas comunidades. Portanto, a análise do PPP do CETISE

busca compreender em que medida o documento reconhece e incorpora as especificidades das comunidades atendidas pela escola.

Inspirado nas contribuições de Luccas (2023) e Silva et al. (2023), este estudo adota o Inventário da Realidade como ferramenta metodológica para aproximar o processo educativo da vida concreta dos estudantes, permitindo à escola conhecer e compreender seu território, reconhecendo saberes, vivências e demandas das comunidades escolares.

A pesquisa está organizada em duas partes principais: a primeira apresenta uma análise do PPP do CETISE, confrontando suas diretrizes com a realidade vivenciada; e a segunda discute o Inventário da Realidade como mediação metodológica essencial para a (re)construção do PPP, destacando seu potencial para tornar o documento mais democrático, contextualizado e alinhado às necessidades do território e da comunidade escolar.

1. O PPP do CETISE em Análise: Entre Diretrizes e Realidade

O PPP do CETISE, objeto de análise neste estudo, foi atualizado pela última vez em dezembro de 2017. O documento registra que a instituição também contava, à época, com um anexo na comunidade de Várzea da Casa, localizada no campo do município, atendendo uma média de 1.211 estudantes nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nesse anexo, eram ofertados o Ensino Médio (1ª à 3ª séries), a EJA Tempo Formativo III (Eixos VI e VII), o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – Contabilidade).

No entanto, essa oferta educacional na comunidade campesina foi suspensa em razão do número reduzido de estudantes e da recorrência de episódios de violência no local, os quais comprometeram a segurança necessária à continuidade das atividades escolares.

Segundo o documento, naquele período, a escola passava por um processo de reestruturação e reafirmação de sua identidade, buscando consolidar-se como um colégio de alto padrão de ensino. Ao concentrar-se especificamente no Ensino Médio, a instituição visava reconhecer a importância dessa etapa educacional na formação dos estudantes e na preparação para suas futuras trajetórias profissionais. Com isso,

o colégio se colocava diante do desafio de repensar seu papel como agente educador e transformador na vida dos educandos, comprometido com uma educação de qualidade que atendesse às necessidades e aspirações da comunidade escolar.

Freitas (1995) sinaliza sobre a necessidade da interconexão entre a escola e a sociedade ao seu redor. A escola não existe isoladamente, mas sim dentro de um contexto social que influencia e molda suas práticas educacionais. Ela não é totalmente determinada por esse contexto, mas também não está totalmente livre dele.

Compreender os limites impostos pela sociedade à Organização do Trabalho Pedagógico é essencial para enfrentá-los e superá-los de maneira eficaz. Ignorar esses limites pode levar a visões ingênuas e idealizadas da realidade educacional. Nesse sentido, é necessário que o PPP traga esses elementos para a reflexão e ação da escola, integrando-as de maneira consciente e responsável em seu planejamento educacional.

No PPP do colégio, destaca-se a importância de avaliar e reformular práticas e estratégias educacionais, com o objetivo de identificar o que deve ser mantido, modificado ou ressignificado a partir das necessidades da comunidade escolar. Além disso, o documento expressa a preocupação em envolver a comunidade nos processos de tomada de decisão, bem como em fortalecer os vínculos entre a escola e seu entorno.

O título "Projeto Político-Pedagógico (em construção/inacabado)", presente na capa do documento, indica uma disposição para mudanças e ajustes. Portanto, torna-se fundamental que as discussões sobre a realidade dos estudantes que compõem a unidade escolar sejam evidenciadas. Nesse sentido, conforme discutido por Nogueira (2019), a partir das contribuições de Michael Apple, "a realidade não está pronta e definida a priori, ela é, ao contrário, construída socialmente" (p. 5).

À luz dessa perspectiva, o levantamento da realidade do colégio revela-se essencial para compreender as vivências dos estudantes, suas origens e particularidades, contribuindo, assim, para uma formulação mais precisa, democrática e efetiva do PPP.

Conforme destaca Veiga (1998), "ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar" (p.1). Gadotti (1994) complementa que um projeto, por sua própria natureza, envolve a intenção de romper

com o estado atual das coisas e buscar melhorias para o futuro. Projetar significa desafiar a situação confortável existente, assumir riscos, atravessar períodos de instabilidade e buscar uma nova estabilidade baseada na promessa de um futuro melhor. No contexto educacional, um projeto educativo é visto como uma promessa de transformação e melhoria, baseada na identificação e superação de limitações ou falhas do presente.

No PPP, há uma preocupação em discutir temas como currículo, avaliação, gestão e princípios de convivência, tornando-se essencial para repensar e reestruturar o ambiente educacional. No entanto, dentro do escopo do documento, não há menção a aspectos relacionados aos povos do campo. Essa ausência amplia ainda mais o distanciamento entre a escola e a realidade dos estudantes camponeses, ignorando suas experiências e identidades no processo educativo.

O currículo escolar não é neutro; ele se configura como uma estratégia do capital que reflete e fortalece os interesses das classes dominantes. Sua estruturação carrega intencionalidades que privilegiam perspectivas hegemônicas, moldando a educação de acordo com os princípios do modelo econômico vigente. Nesse sentido, a discussão sobre currículo não pode ser dissociada das políticas globais, pois as reformas educacionais no Brasil fazem parte de um processo internacional mais amplo, como apontam Gentili e Silva (2015).

O avanço do neoliberalismo e a globalização da economia influenciam diretamente os modelos educacionais, frequentemente pautados por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas instituições direcionam a educação para atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Evangelista (2014) ressalta as contradições entre educação e trabalho no contexto da classe trabalhadora, evidenciando que essa disputa não ocorre de maneira neutra. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada como uma política educacional que não visa à formação crítica dos estudantes, mas à preparação de trabalhadores para desempenhar funções de maneira mecanizada e sem questionamentos. Dessa forma, o ensino passa a reforçar a ideologia dominante, garantindo que os indivíduos aceitem passivamente as desigualdades do sistema capitalista. Esse modelo educacional, em vez de estimular a reflexão e a autonomia,

busca moldar os estudantes para atender às demandas do mercado, contribuindo para a reprodução das estruturas de poder existentes e para a permanência da lógica capitalista.

Em 2024, foi aplicado um questionário semiestruturado via Google Forms, com o objetivo de identificar a origem dos estudantes (campo ou cidade). Os dados foram obtidos junto às turmas do 2º ano matutino, que funcionam em regime de tempo parcial (com aulas apenas em um turno). Os resultados revelaram que 57,5% dos estudantes residiam na sede do município, enquanto 42,5% viviam em comunidades campesinas. Esses dados evidenciam uma presença significativa de estudantes oriundos do campo, o que reforça a necessidade de um currículo escolar sensível à diversidade campesina e capaz de atender às especificidades dessas comunidades. A ausência de um olhar voltado à realidade camponesa no PPP do colégio pode resultar na marginalização desses estudantes, cujas experiências e vivências são frequentemente desconsideradas no processo educativo, comprometendo seu aprendizado e a valorização de sua identidade.

A presença significativa de estudantes residentes no campo reforça a importância de repensar a educação oferecida, não apenas para cumprir exigências formais, mas também para incorporar a riqueza cultural e os saberes próprios do campo. Caso contrário, a escola corre o risco de se tornar um espaço de exclusão, onde as particularidades do campo são negligenciadas, comprometendo a formação integral desses educandos.

Diferente da educação rural tradicional e do ruralismo pedagógico, que historicamente marginalizaram os povos do campo, a Educação do Campo busca construir um projeto que valorize sua identidade, cultura e modo de vida. Nesse sentido, conforme Munarim (2008), trata-se de um movimento sociopolítico, pois está diretamente ligado à luta pela terra, por direitos e por uma educação emancipatória, conduzida por sujeitos coletivos. Além disso, é uma renovação pedagógica, pois propõe um modelo educativo construído pelos próprios sujeitos do campo, e não imposto a eles. Assim, a Educação do Campo não se restringe ao acesso à escolarização, mas representa um instrumento de resistência e transformação social, essencial para a construção de uma vida digna no campo.

O documento também destaca a importância da farda, do escudo e das cores do uniforme. O uniforme é considerado essencial para padronizar e organizar o

ambiente escolar, uma prática implantada desde 1980 pelo exército. Essa medida é vista como importante pela unidade escolar, pois traz organização ao espaço escolar e estabelece laços de pertencimento, afetividade e respeito dos estudantes para com a instituição, sendo fundamental para o desenvolvimento psicossocial. Contudo, com a implementação da Portaria nº 527/2012 pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), que fixou uniformes padrões para os estudantes das escolas públicas estaduais, surgem questionamentos sobre como essa padronização afeta a identidade individual de cada colégio.

A identidade visual, anteriormente fortalecida por uniformes específicos de cada instituição, pode ser diluída em um modelo uniforme estadual. Isso gera um desafio para o colégio em manter seu sentido de identidade única e distinção enquanto adere às normas estaduais.

Essa mudança exigiu uma reflexão sobre novas maneiras de preservar a identidade do colégio, tanto dentro quanto fora dos parâmetros estabelecidos pela portaria. Pode-se considerar a manutenção de elementos específicos, como escudos ou distintivos, para promover os valores e tradições da unidade escolar, além de explorar outras formas de expressão e atividades que fortaleçam o espírito de comunidade e pertencimento entre os estudantes.

Para o colégio, o escudo nos documentos oficiais vai além de ser apenas um símbolo visual; ele representa a função social da escola. O escudo transmite a mensagem de que a instituição é um ambiente de desenvolvimento pessoal e acadêmico, onde cada aluno pode explorar seu potencial e se preparar para um futuro de sucesso. Para a unidade escolar, essa representação fortalece a identidade e os valores do colégio, destacando sua dedicação em oferecer uma educação abrangente, preparando cidadãos para contribuir significativamente para a sociedade. Além disso, o escudo simboliza as inúmeras oportunidades que se abrem para os estudantes ao adquirirem conhecimento, refletindo a esperança e o potencial ilimitado para alcançar seus objetivos e sonhos, demonstrando o impacto positivo e transformador da educação em suas vidas.

Associar a identidade da escola ao uniforme e ao escudo pode ser arriscado, especialmente considerando a natureza transitória das mudanças e os diversos interesses envolvidos, que nem sempre refletem a vontade da instituição escolar.

Além disso, em 2019, o CETISE (antigo Colégio Polivalente, conforme a Portaria nº 158, de 1º de março de 2024, que determinou a mudança de denominação da instituição pública de ensino) foi fundido com o Colégio Estadual Luiz Eduardo Magalhães (CELEM), devido à suspensão de matrícula pelo Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), consolidando-se como uma única escola. Ainda que a fusão tenha sido justificada sob a ótica da eficiência administrativa, é importante considerar que uma escola não se resume a uma estrutura física: ela carrega histórias, identidades e relações que não podem ser simplesmente unificadas por uma decisão burocrática.

A mudança impactou diretamente a comunidade escolar, que viu desaparecer uma referência importante de sua trajetória educacional. Essa falta de diálogo e de sensibilidade para com aqueles que vivenciaram o cotidiano do CELEM demonstra como decisões centralizadas podem desconsiderar os aspectos subjetivos e afetivos que fazem parte da construção da identidade escolar.

Os espaços anteriormente pertencentes ao CELEM foram incorporados ao antigo Polivalente, e recursos físicos e humanos, incluindo funcionários e professores, foram redistribuídos para a nova unidade. No entanto, essa reorganização não foi apenas uma mudança estrutural, mas também um processo que impôs novas dinâmicas de convivência e exigiu adaptação a uma realidade previamente definida pelo governo do Estado, sem ampla consulta à comunidade escolar.

Essa imposição desconsiderou as particularidades e vínculos construídos historicamente no CELEM, tornando a transição um desafio não apenas logístico, mas também emocional e identitário para estudantes, professores e funcionários. A falta de um planejamento mais participativo fez com que a fusão fosse percebida por muitos como um apagamento da trajetória da escola extinta, gerando um sentimento de perda e descontinuidade.

Esse movimento de fusão pode ser analisado à luz da teoria de Santos (1978), que compreende o espaço geográfico não apenas como uma descrição física do território, mas como um conjunto de formas representativas das relações sociais, tanto do passado quanto do presente. Para Santos (1978), o espaço não é apenas o local onde os fenômenos acontecem, mas um reflexo das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais que moldam as relações entre indivíduos e grupos ao longo do tempo. No caso da fusão das escolas, essa reconfiguração do espaço físico

também reflete e altera as relações sociais e os vínculos que os envolvidos tinham com os lugares e com a instituição.

Santos (1978) destaca que o espaço não é estático, mas uma estrutura dinâmica, na qual as relações sociais se materializam por meio de processos e funções. Assim, as transformações no espaço escolar, como a fusão dos dois colégios, se manifestam de diversas maneiras, afetando a organização social, a distribuição de recursos e as interações entre as pessoas. Isso traz implicações sociais e emocionais, além de gerar lutas por pertencimento e identidade, especialmente quando espaços significativos para as pessoas são reconfigurados. Nesse sentido, Harvey (2001) também discute o pertencimento ao lugar, enfatizando que os indivíduos desenvolvem vínculos com os lugares, que são moldados por suas experiências sociais e históricas.

Para Harvey (2001), o pertencimento é um sentimento complexo, que não se limita a uma conexão afetiva com o espaço, mas envolve também as relações de poder, exclusão e transformação no espaço. Quando esse vínculo é ameaçado por processos como deslocamento ou reconfiguração do território, as pessoas podem experimentar uma perda de identidade e um enfraquecimento de suas relações sociais com o lugar, afetando seu senso de pertencimento.

No PPP do colégio consta um projeto pedagógico dividido em tópicos: proposta pedagógica, proposta curricular, e identificação e priorização de problemas para a unidade escolar.

No item II da proposta pedagógica presente no PPP, consta a visão, missão e valores:

Visão: Fazer do colégio um ambiente agradável e prazeroso, espaço comprometido com a formação de cidadãos críticos, éticos, conscientes, capazes de cumprir com a responsabilidade social, respeitando as diferenças Étnicas-raciais.

Missão- Modificar a realidade de nosso alunado assegurando a formação intelectual, preparando-o para o exercício da cidadania na construção do bem estar coletivo, num mundo em constante mudança.

Valores-Deus, amizade, solidariedade, amor, honestidade, fraternidade, determinação, cooperação, justiça, respeito e ética. (Bahia, 2017, p.12).

A proposta do colégio é se consolidar como um ambiente educacional acolhedor, no qual os estudantes se sintam motivados e confortáveis para desenvolver suas habilidades e potencialidades. Além disso, a instituição busca formar estudantes capazes de analisar a realidade de maneira crítica, compreender a importância da

ética nas relações sociais e agir de forma responsável na sociedade. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento autônomo e da responsabilidade social.

Ademais, o colégio tem o compromisso de assegurar uma educação inclusiva e igualitária, garantindo condições para o acesso e a permanência dos estudantes. Ao mesmo tempo, busca promover o respeito às diversas diferenças sociais, raciais e religiosas, visa preparar os educandos para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. Esse processo se baseia em valores como solidariedade, respeito, cooperação e ética, fundamentais para a formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

No entanto, essa proposta carece da exploração dos diferentes aspectos socioeconômicos, culturais e ambientais que impactam a vida e a educação dos estudantes, como apontado por Silva et al. (2023).

Além disso, no PPP propunha uma gestão escolar integrada e participativa, visando a participação ativa e colaborativa de todos os envolvidos no processo educativo. Sendo assim, conforme sinaliza Freitas (1995) a:

participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão. Implica a valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória *que se apropria da escola* de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber. (p.111).

Nesta análise, é fundamental valorizar o coletivo dos estudantes e professores como uma instância decisória que se apropria da escola de forma crítica. Isso vai além de simplesmente ter voz no processo decisório; significa que essa participação é exercida de maneira reflexiva e consciente, considerando não apenas os interesses individuais, mas também os objetivos coletivos e o contexto social mais amplo. Além disso, essa participação crítica também se estende ao âmbito da ação pedagógica, desafiando formas autoritárias de construção de conhecimento e objetivação do saber. Isso implica na promoção de práticas educativas que valorizem o diálogo, a autonomia dos estudantes, o questionamento e a reflexão sobre as relações de poder presentes na escola e na sociedade.

No PPP do colégio, observa-se uma falta de conexão entre o conteúdo curricular e a vida dos estudantes, o que pode resultar em uma desconexão entre o

que é ensinado e as experiências e desafios enfrentados pelos estudantes no cotidiano. Essa ausência de contextualização impacta negativamente o engajamento e a motivação dos estudantes, além de limitar o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para suas vidas pessoais e profissionais. Esse cenário contraria a perspectiva interdisciplinar do conhecimento, que propõe a realidade social como ponto de partida para a apropriação e construção do saber.

Além disso, o documento não apresenta referências às Atividades Complementares (AC), que são obrigatórias conforme a legislação estadual. A ausência dessa previsão pode indicar uma lacuna no planejamento educacional, visto que o manual de programação reforça a importância de integrar essas atividades ao currículo escolar, alinhando-se às diretrizes do governo estadual.

No que diz respeito à avaliação, o documento estabelece que esta será constante e contínua ao longo do ano letivo, com um enfoque tanto formativo quanto somativo. Os estudantes serão avaliados por meio de diversos instrumentos, como provas objetivas e subjetivas, relatórios, seminários, entre outros, visando acompanhar seu processo de aprendizagem e oferecendo recuperação paralela conforme necessário. Da mesma forma, os professores, funcionários e pais também serão avaliados, destacando-se aspectos como responsabilidade, compromisso, relacionamento e desempenho, com o intuito de assegurar o bom funcionamento da comunidade escolar e o alcance dos objetivos educacionais. Freitas (1988) enfatiza que:

O aluno (e o professor, como trabalhador do ensino) está alienado dos processos mais gerais da escola como um todo, não participando da gestão da escola como coletivo organizado e influente nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar” (p.113).

Essa afirmação aponta para uma situação na qual tanto o estudante quanto o professor se encontram distantes ou desconectados dos processos mais amplos e decisivos que ocorrem na escola. Isso significa que eles não estão envolvidos de maneira significativa na gestão da escola, não participando ativamente como parte de um coletivo organizado que influencia as decisões importantes relacionadas aos objetivos educacionais, ao conteúdo curricular e aos métodos de avaliação.

No contexto do colégio, a ausência de participação nas decisões sobre o currículo, os métodos de ensino e a avaliação reflete uma desconexão nas relações entre os setores da educação em nível estadual, municipal e escolar. Quando essas

decisões não são discutidas ou construídas de forma colaborativa, sem o envolvimento ativo dos sujeitos diretamente impactados, isso leva à falta de engajamento e à sensação de que as ações educacionais são impostas, em vez de serem fruto de um processo coletivo de construção.

Essa desconexão torna-se ainda mais problemática na Educação do Campo, onde as especificidades, saberes e necessidades dos estudantes das comunidades campesinas frequentemente são marginalizados nas escolhas curriculares e pedagógicas. Sem uma participação efetiva, os estudantes tendem a perceber as ações educacionais como distantes de sua realidade local, gerando desinteresse e desconexão com o processo educativo. Nesse contexto, a escola perde a oportunidade de se constituir como um espaço de formação crítica e transformação social, que valorize as culturas e saberes regionais, essenciais para a Educação do Campo. A ausência de espaços de participação efetiva, como conselhos ou reuniões, contribui para essa sensação de desengajamento.

A falta de um processo colaborativo enfraquece o potencial da escola em construir um ambiente democrático, no qual as necessidades, opiniões e experiências de todos os envolvidos sejam ouvidas e consideradas. Isso compromete a criação de uma escola que reflita, verdadeiramente, as realidades locais, essenciais para o desenvolvimento de uma educação contextualizada e inclusiva.

Quando se fala em alienação³ nesse contexto, está-se referindo à falta de envolvimento de estudantes e professores nas decisões que afetam diretamente seus processos de aprendizagem e ensino. Ambos podem se sentir distantes ou alheios às políticas educacionais, aos processos de tomada de decisão e à definição dos rumos da instituição escolar.

Essa falta de participação pode levar a uma perda de engajamento e de senso de pertencimento por parte dos estudantes e dos professores, além de limitar a eficácia das políticas educacionais, já que as decisões são tomadas sem considerar plenamente as necessidades e perspectivas daqueles que estão diretamente envolvidos no processo educativo.

³ A alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive (Silva, 2005).

Ao verificar os possíveis problemas, causas e soluções mais viáveis identificados pela unidade escolar através do PPP, depreende-se que a educação não está imune às relações de alienação, como atribui Freitas (1995), ao dizer que os indivíduos se sentem distanciados ou desconectados de algo que deveria ser próximo ou significativo para eles. No contexto educacional, essa alienação pode ocorrer de várias maneiras. Quando o currículo e o conteúdo ensinado nas escolas não refletem a realidade e as necessidades dos estudantes, estes podem se sentir desconectados e desinteressados. Isso gera uma sensação de alienação, onde o aprendizado parece irrelevante ou inútil para suas vidas.

A educação deve ser significativa e conectada à experiência dos estudantes para evitar essa desconexão. Além disso, metodologias de ensino que não consideram as experiências, interesses e contextos dos educandos podem contribuir para a alienação. Quando os estudantes são tratados apenas como receptores passivos de informações, em vez de serem vistos como participantes ativos no processo de aprendizagem, eles podem se sentir desconectados e desmotivados.

Freitas (1995) destaca a importância de observar como o modelo participativo muitas vezes é usado para legitimar decisões que são tomadas por instâncias externas à escola, em detrimento dos verdadeiros interesses dos professores, estudantes e comunidades escolares.

A alienação também pode ocorrer devido a desigualdades no acesso à educação de qualidade. Estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, minorias étnicas ou culturais, e aqueles com necessidades especiais frequentemente enfrentam barreiras que os separam das mesmas oportunidades de aprendizagem que outros têm. Essa exclusão leva a um sentimento de alienação e desconexão do sistema educacional. Como diz Freitas (1995):

Alienado do processo de trabalho pedagógico, individualizado, sujeito a avaliações fragmentados e longe do trabalho material produtivo, o aluno é condenado a uma situação de ensino sem maior sentido para ele. As resistências do aluno brotam em sala de aula nas mais variadas formas, gerando conflitos que conduzem o professor a fazer uso das práticas de avaliação, para controlar o comportamento do aluno e assegurar o controle em classe (p.256).

Quando o estudante está alienado do processo de trabalho pedagógico, isso significa que ele se sente distanciado e desconectado da experiência educacional. A

alienação pode ocorrer quando o ensino é altamente individualizado, com avaliações fragmentadas e desconectadas do trabalho material produtivo. Em outras palavras, quando a educação não se relaciona de maneira significativa com a realidade prática e cotidiana dos estudantes, ela perde seu sentido e relevância para eles. Este tipo de ensino cria um ambiente onde os educandos não veem propósito nas atividades escolares, pois não conseguem relacionar o que aprendem com suas vidas e aspirações.

A falta de conexão entre o conteúdo educacional e o mundo real pode resultar em uma experiência educativa sem maior significado para os estudantes. Isso frequentemente leva a uma resistência por parte deles, que se manifesta em sala de aula de diversas formas, como desinteresse, falta de participação, comportamentos disruptivos ou até mesmo desobediência.

O sistema educacional reflete as relações de poder presentes na sociedade. Quando a educação é usada como uma ferramenta de controle ou imposição de ideologias dominantes, em vez de um meio de emancipação e desenvolvimento crítico, pode alienar os estudantes, impedindo-os de se tornarem pensadores independentes e críticos. A educação deve promover a liberdade de pensamento e a autonomia dos estudantes.

Reconhecer que a educação não está imune às relações de alienação é crucial para criar um sistema educacional mais inclusivo, relevante e emancipador. É necessário repensar práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e políticas educacionais para garantir que a educação seja um processo significativo e empoderador para os estudantes, promovendo seu desenvolvimento integral e sua conexão com o mundo ao seu redor.

Finalmente, um ambiente educacional excessivamente competitivo e voltado para o desempenho pode alienar os estudantes, que passam a ver a educação como uma fonte de estresse e ansiedade, em vez de um processo enriquecedor e formativo. A pressão para alcançar altos desempenhos e competir com os colegas pode afastar os educandos da verdadeira essência do aprendizado. Por isso, Silva et al. (2023) destaca a importância de envolver os estudantes em pesquisas com princípio educativo no contexto da escola, que tenham relevância e significado para suas próprias vidas e comunidades, permitindo que eles contribuam para a construção de soluções para os desafios enfrentados.

No item IV do PPP, referente à Identificação e Priorização de Problemas na Unidade Escolar, são destacadas diversas questões que impactam o desempenho escolar. O baixo rendimento dos estudantes é atribuído à falta de compromisso, metodologias inadequadas, ausência de acompanhamento familiar, deficiências nas habilidades e competências necessárias para a série, além da falta de entrosamento entre os professores. Outro problema identificado é o alto índice de abandono das aulas noturnas, o que é causado pela necessidade de trabalho dos estudantes, cargas horárias elevadas, aulas desconectadas da realidade dos educandos e práticas pedagógicas ineficazes. Para mitigar esses desafios, é necessário buscar soluções que conciliem estudo e trabalho, associem os conteúdos às experiências dos estudantes e proponham metodologias de ensino mais pertinentes e contextualizadas.

O alto índice de reprovação é também uma preocupação constante, sendo atribuído a aulas pouco atrativas, falta de interesse por parte dos estudantes, estratégias pedagógicas ineficazes e professores despreparados. Para enfrentar esse desafio, as soluções mais viáveis incluem a modificação das práticas pedagógicas, a promoção de estudos programados durante os horários de Atividade Complementar (AC), um maior rigor dos professores nas cobranças de atividades e um acompanhamento mais próximo das famílias.

É fundamental que a escola valorize e amplie a discussão sobre a importância dessas práticas. A efetivação dos encontros nas ACs se revela crucial, pois oferece um espaço organizado para a recuperação de conteúdo e para o desenvolvimento de habilidades de maneira mais personalizada. Essa prática deve ser vista não apenas como uma forma de compensar lacunas de aprendizado, mas como uma oportunidade para promover um ambiente de estudo mais eficaz e interativo.

Para a atualização do PPP e a alteração da dinâmica escolar, é necessário repensar a prática pedagógica, incorporando práticas de interdisciplinaridade que conectem as diferentes áreas do conhecimento e aproximem o conteúdo escolar da realidade dos estudantes. Isso não apenas melhora o engajamento, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

A revisão contínua do PPP deve contemplar essas necessidades, a fim de promover uma educação mais alinhada com os desafios e a realidade dos estudantes, garantindo que a escola seja um espaço de aprendizado significativo e transformador.

Por fim, o PPP também aponta que a alta taxa de estudantes com distorção idade-série é consequência do abandono escolar, da repetência e do ingresso tardio nas séries iniciais. Dados do SIGEDUC indicam que, no ano de 2024, 267 estudantes tiveram suas matrículas canceladas, ou seja, realizaram a matrícula, mas nunca iniciaram os estudos. Em relação ao abandono, 55 estudantes deixaram de frequentar a escola.

No item V, que aborda o plano de ação para melhorar o rendimento escolar, destaca-se a prioridade dada ao combate ao baixo desempenho acadêmico na unidade escolar. Esse desempenho é atribuído, principalmente, à falta de uma base sólida de conhecimento por parte dos estudantes e à dificuldade de equilibrar os estudos com as exigências do trabalho. A meta estabelecida foi elevar o desempenho dos estudantes em um prazo de dois anos, visando também melhorar o índice de aprovação. Para isso, houve um comprometimento conjunto da diretoria, vice-diretores, articuladores de área, professores e pais ao longo desse período. Estratégias como a diversificação das aulas e palestras motivacionais foram consideradas cruciais para enfrentar o rendimento inadequado dos estudantes.

No PPP, foram detalhadas as ações a serem implementadas, com o objetivo de garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes e melhorar seu desempenho acadêmico através de um ensino eficaz. Isso envolveu a promoção de atividades que estimulassem a participação dos estudantes, incentivando a pesquisa e a criatividade para tornar o aprendizado mais agradável. Estratégias como dinamizar o trabalho em sala de aula, incentivar a leitura em todas as áreas de ensino, realizar eventos como o "Banquete de Leitura", e programas como o professor conselheiro, grêmio estudantil e os jogos internos do Polivalente, foram incluídos no plano. Comemorações juninas e o projeto horta escolar também foram contemplados. Muitas dessas iniciativas continuam em vigor no colégio e são amplamente aceitas pelos professores e estudantes.

Quanto ao enriquecimento cultural e à formação crítica, o PPP menciona a promoção de projetos que incentivam a participação cultural e artística dos estudantes, e que ainda são parte das atividades desenvolvidas no colégio. Estes projetos incluem os estruturantes da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, tais como Artes Visuais Estudantis (AVE), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE),

Tempo de Arte Literária (TAL), Educação Patrimonial e Artística (EPA), Projeto de Natureza Educativa, Artística e Cultural (PROVE), entre outros.

Foram mencionados projetos que foram desenvolvidos pela própria unidade, mas que atualmente não fazem mais parte das atividades, como o Halloween Fest, a Movimentação Cultural, o Projeto Polivalente Aprendiz e o Projeto Eu Sou um Show. Esses projetos tinham o objetivo de envolver a comunidade escolar, promovendo o diálogo entre as disciplinas. Muitas vezes, eram direcionados a professores específicos ou envolviam um grande número de docentes, não se restringindo apenas à sala de aula.

No documento consta que o acompanhamento contínuo e as avaliações periódicas das atividades garantiram a eficácia das ações, com reuniões semanais e avaliações quinzenais conduzidas por professores e administração. Os pais participavam por meio de reuniões e palestras para garantir um acompanhamento ativo da vida escolar dos estudantes e discutir temas relevantes sobre direitos e deveres das crianças e adolescentes.

A implementação deste plano de ação visava criar um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e significativo para os estudantes, contribuindo para um rendimento escolar elevado e uma formação integral, crítica e ética.

A análise do PPP evidenciou desafios e lacunas que podem ser abordados através da implementação de estratégias e intervenções pedagógicas mais contextualizadas, relevantes e inclusivas. Essas ações devem considerar os interesses dos estudantes, suas particularidades e experiências sociais, econômicas e culturais, visando promover seu desenvolvimento. É essencial incentivar o senso de pertencimento à escola e valorizar suas vivências como parte integrante do processo educacional.

O PPP forneceu informações valiosas para o desenvolvimento de estratégias e intervenções pedagógicas mais alinhadas à realidade dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de comunidades campesinas, cujas necessidades específicas e identidade não foram totalmente consideradas no documento. É crucial levar em conta os interesses, particularidades e experiências dos estudantes para promover seu desenvolvimento integral e fortalecer seu vínculo com a escola. No entanto, a falta de menção à Educação do Campo e aos estudantes das comunidades campesinas

revela uma lacuna importante que requer maior entendimento e atenção, destacando uma área que necessita de aprimoramento e aprofundamento.

Conforme sinalizado por Nogueira (2019), é comum as escolas enfrentarem contradições entre os valores que declaram defender e as práticas observadas no cotidiano escolar. Apesar de afirmarem promover valores como igualdade, justiça e inclusão, as ações diárias muitas vezes revelam disparidades, como favoritismo, discriminação ou marginalização de certos grupos de estudantes.

Essas discrepâncias comprometem a credibilidade e a eficácia das políticas educacionais, destacando a urgente necessidade de alinhar os discursos às práticas. É essencial garantir que todas as medidas adotadas estejam verdadeiramente em consonância com os princípios de equidade e respeito pela diversidade, promovendo assim um ambiente escolar mais justo, inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

Tais estratégias visam incorporar as vivências dos estudantes, incentivando-os a valorizar seus ambientes e a se sentirem parte integral da comunidade escolar. De acordo com Silva et al. (2023), a escola deve ser um ambiente inclusivo que reconhece e respeita as particularidades de todos, independentemente de sua origem ou localidade. Isso implica em propostas pedagógicas mais pertinentes, significativas e inclusivas para impulsionar seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

É essencial fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola, incentivando-os a se sentirem parte dela e valorizando suas experiências. O Inventário da Realidade pode auxiliar as escolas a compreenderem os desafios do contexto vivencial dos educandos, estabelecendo uma conexão direta entre o currículo e sua realidade, conforme sugerido por Silva et al. (2023).

2. O Inventário da Realidade como Mediação na (Re)Construção do Projeto Político-Pedagógico

Fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola requer que eles se reconheçam como participantes ativos do espaço educativo, valorizando suas experiências, especialmente aquelas oriundas das comunidades do campo. Conforme destacam Silva et al. (2023) e Luccas (2023), o Inventário da Realidade se apresenta como uma ferramenta metodológica coletiva e organizada, envolvendo toda a comunidade escolar na reflexão crítica sobre a realidade local. Essa metodologia

possibilita uma conexão efetiva entre o currículo e a vida concreta dos educandos, reconhecendo e valorizando os saberes e as demandas das comunidades.

Mais do que um simples levantamento de dados, o Inventário configura-se como um processo formativo e investigativo, fundamentado na escuta ativa, na leitura crítica do território e na participação dos sujeitos escolares. Ele evidencia as múltiplas realidades que compõem o cotidiano escolar, especialmente aquelas marcadas por desigualdades sociais, territoriais e culturais. Seixas (2018) reforça que essa ferramenta permite documentar aspectos específicos do contexto local, abrangendo dimensões sociais, econômicas, culturais e ambientais que impactam diretamente a vida dos estudantes.

Assim, o Inventário contribui não apenas para um diagnóstico mais amplo da realidade escolar, mas também para a elaboração de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades concretas da comunidade.

Inspirada na proposta de Caldart (2016), esta pesquisa adota o Inventário da Realidade como prática que possibilita à escola aprofundar seu conhecimento sobre os contextos dos sujeitos que dela fazem parte. A autora destaca que, ao receber estudantes de diferentes comunidades, a escola deve considerar as particularidades de cada localidade, reconhecendo que os fatores socioterritoriais influenciam diretamente as trajetórias escolares.

A utilização desse instrumento como eixo metodológico abre caminho para a construção de um PPP mais democrático, contextualizado e alinhado aos princípios da Educação do Campo. A sistematização das informações oriundas das vivências dos estudantes e da comunidade contribui para superar o caráter meramente burocrático do documento, tornando-o um instrumento dinâmico e coerente com as especificidades do território.

No contexto do CETISE, o Inventário tem sido essencial para evidenciar as desigualdades enfrentadas pelos estudantes do campo, como dificuldades de transporte, a distância entre as comunidades e a escola, além das barreiras no acesso a condições adequadas de aprendizagem. Ao incorporar esses dados no processo de reelaboração do PPP, a escola passa a contar com subsídios concretos para reorganizar seu trabalho pedagógico de forma mais justa, inclusiva e transformadora.

Dessa forma, o Inventário da Realidade revela-se como uma mediação pedagógica indispensável para (re)significar o PPP, fortalecendo a escola como

espaço de escuta, reconhecimento e participação, além de favorecer a construção de práticas educativas que dialoguem com as territorialidades e subjetividades dos sujeitos do campo.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste trabalho permitiram articular o PPP do CETISE à realidade escolar vivida por seus sujeitos. Observou-se que o documento institucional apresenta diretrizes importantes que orientam o processo educativo, com destaque para a formação integral, o protagonismo juvenil e a busca por uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

Contudo, a investigação revelou a existência de uma lacuna entre os princípios descritos no PPP e as práticas efetivamente realizadas no cotidiano da escola. Tal discrepância é perceptível, por exemplo, nos desafios enfrentados para implementar propostas curriculares integradas, na valorização da diversidade cultural dos estudantes e na escuta das suas vozes como agentes ativos da construção pedagógica.

Como atualização da compreensão do objeto pesquisado, reforça-se a concepção de que o PPP deve ser mais do que um documento formal: trata-se de um instrumento vivo e dinâmico, construído coletivamente, que reflita as especificidades do território onde a escola está inserida, suas potencialidades, conflitos e demandas sociais.

A pesquisa também apontou como limitação a ausência de dados empíricos mais amplos, como entrevistas com professores, estudantes e gestores, o que poderia aprofundar a análise da efetivação do PPP no cotidiano escolar. Apesar disso, as reflexões realizadas demonstram a importância de revisitar criticamente o PPP como parte do fortalecimento da escola pública enquanto espaço de formação humana integral e emancipadora, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais.

O estudo buscou, sobretudo, compreender como o Inventário da Realidade pode contribuir para ressignificar o PPP do CETISE, aproximando-o das especificidades dos estudantes do campo. A análise evidenciou que essa ferramenta metodológica permite identificar demandas, contradições e potencialidades da

comunidade escolar, oferecendo subsídios concretos para a construção de um currículo mais significativo e conectado às experiências dos sujeitos.

Os resultados parciais indicam que o Inventário da Realidade tem potencial para promover o diálogo entre o documento oficial e a vivência cotidiana dos estudantes, favorecendo a construção de um PPP que ultrapasse o plano formal e oriente ações pedagógicas contextualizadas e transformadoras.

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento e não tenha concluído etapas importantes, como a devolutiva coletiva e a reelaboração participativa do PPP, as reflexões aqui sistematizadas já contribuem para ampliar o debate sobre a importância de instrumentos pedagógicos que valorizem os sujeitos do campo e suas realidades. Reafirma-se, assim, o compromisso com uma educação pública, democrática, crítica e socialmente referenciada.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAHIA. Colégio Estadual de Tempo Integral. **Projeto Político-Pedagógico**. Santo Estevão, BA, 2017.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 158, de 01 de março de 2024**. Determina a mudança de denominação da instituição pública de ensino, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Salvador. 2024. Disponível em:
<https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/html/17596#/p:1/e:17596>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 527, de 21 de janeiro de 2012**. Estabelece normas para a padronização dos uniformes a serem utilizados pelos estudantes da rede pública estadual de ensino e dá outras providências. Salvador. 2012. Disponível em:
<https://dool.egba.ba.gov.br/buscanova/#/p=1&q=padronização%20dos%20uniformes>. Acesso em: 04.abr.2025.

CALDART, R. S. A Educação do Campo: desafios e perspectivas. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M.S de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis, RS: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016.

EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GADOTTI, M. **Projeto político-pedagógico da escola**: fundamentos para a sua realização. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/190246068/GADOTTI-Moacir-Projeto-politico-pedagogico-da-escola-fundamentos-para-a-sua-realizacao>. Acesso em: 04.abr.2025.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2012.

LOURENÇO, V.J. Caminhos para transformação da forma escolar: Um estudo da organização do trabalho pedagógico no CED PAD-DF. **Dissertação de Mestrado**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2023, 143 p.

LUCCAS, L. G. O Inventário Histórico Inventário Histórico Cultural como ferramenta didática e o protagonismo das minorias: A experiência e a história das mulheres camponesas no Centro Educacional do Programa de Assentamento do Distrito Federal- CED PAD DF. **Dissertação de Mestrado**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2023, 118 p.

MOLINA, M. C. Educação do Campo: trajetória e perspectivas. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. C. de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2014.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação – ANPEd**, 31., 2008, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em: 04. abr. 2025.

NOGUEIRA, M. de O. Contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade educacional brasileira. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, p. 193-205, 2019. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/439/4392759010/html/>. Acesso em: 04.abr.2025.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Aut. Associados, 2005.

SEIXAS, A.C.P.S.O Inventário como ponto de partida à construção da Escola do Campo no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v. 5. n. 4.2018.

SILVA, P.R.S. et al. **Livro da Realidade**: o inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/ CE. Fortaleza: SEDUC, 2023.

SILVA, J.C.da. Educação e Alienação em Marx: Contribuições Teórico-Metodológicas para pensar a história da educação. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.19, p.101 - 110, set. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07_19.pdf. Acesso em: 06.abr.2025.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1998.