



**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
UESB Programa de Pós-graduação em
Educação - PPGEd**

**PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO –
FORMACAMPO GT1**

DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO



**Tabocas do Brejo Velho,
Bahia - 2025**

Formadores/Mediadores:

Me. Antoniclebio Cavalcante Eça – Difort/Gepemdecc/UESB Dra.
Arlete Ramos dos Santos – PPGEd/Gepemdecc/UESB Me. Niltânia
Brito Oliveira– Gepemdecc/UESB

COORDENAÇÃO GERAL
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E
EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GEPEMDECC)

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

APOIO
UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos
PARCERIAS NA FORMAÇÃO
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Coordenação: Jussara Tânia Moreira, Emerson Antonio Lucena e Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Coordenação: Terciana Vidal Moura

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)
Coordenação: Edna de Souza Moreira e Luís Geraldo Guimarães

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Coordenação: Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

Ana Elisa Antunes de Oliveira Ana
Karina Porto Viana Antoniclebio
Cavalcante Eça Antoniel dos Santos
Peixoto Auzineide Pessoa
Edjaldo Vieira dos Santos Fabiano
Neves Silva
Geysa Novais Viana Matias Hete Leal
Higro Souza Silva Inaiara
Alves Rolim Irla de Jesus
Macêdo
Isaías Teixeira dos Santos Izani
Daniela Reis G. Rodrigues
Jamile de Souza Soares Jaqueline
Braga Morais Cajaiba
Jaqueline de Souza Barreto Santos

Josleide Cristina de Oliveira
Mattos Karina
Cardoso Esteves
Lisângela
Silva Lima
Lizandra
Silva Lima
Liliane
Lima Silva
Maisa Rose Serra de
Almeida Marilucia de Jesus
Santana Santos Queziane
Martins da Cruz Regiane
Dias Cardoso
Renata Nunes Duarte
Dias Valéria Souza
Lima Brito Ruth de
Oliveira Sousa Tadmá
Lays Dutra Gomes
Vandique Martiniano Campos Meira
Winner Santos
Yure Oliveira

EQUIPE TÉCNICA

Gustavo Santos Fernandes - Bols. voluntário
Luciana Batista de Matos - Bolsista voluntária



PREFEITO MUNICIPAL DE TABOCAS DO BREJO VELHO
FLÁVIO DA SILVA CARVALHO

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ELAINE CUSTÓDIA OLIVEIRA BEZERRA SOARES

COORDENADORES TERRITORIAIS FORMACAMPO
*Antoniclebio Cavalcante Eça – Difort/Gepemdecc/UESB Arlete Ramos dos Santos –
PPGE/ Gepemdecc/UESB Niltânia Brito Oliveira – Gepemdecc/UESB*

COORDENADORES MUNICIPAIS
GISELLE MARIA OLIVEIRA REIS

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ERILAN DE JESUS RIBEIRO

COMISSÃO ESPECIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Membros

a) Representação da Secretaria Municipal de Educação

Giselle Maria Oliveira dos Reis
Elaine Custódia de Oliveira Bezerra Soares

b) Representação do Conselho Municipal de Educação

Ana Paula Castro Brito
José Juvenal de Almeida

c) Representação de Professores do Campo

Deuslene Santos Reis
João Marcos Campos de Almeida
Zenaide da Costa Silva
Eliana dos Reis Santana

d) Representação de Gestores/Coordenadores do Campo

Ailton Costa Reis
Domingas dos Passos Damaceno
Marivania de Oliveira Silva Delgado
Rejane Galvão Cardoso Prado
Elenita dos Anjos Araújo Cavalcante
Maria Solange Dias Nunes
Edriana de Araújo Silva
Patrícia Bispo de Araújo Silva
Miguel Alves da Silva Júnior
Janisleide Sá Teles Mendes Santiago
Amanda Pereira da Silva

e) Representação de Movimentos Sociais representativos

Guiomar de Souza Cavalcante
Maria Almeida Santos



APRESENTAÇÃO

O presente documento visa apresentar as Diretrizes da Educação do Campo para a rede pública de ensino, pertencente ao Sistema Municipal de Ensino - Lei Municipal nº 422 DE 25 DE NOVEMBRO DE 2019, juntos aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer e Conselho Municipal de Educação do Município de Tabocas do Brejo Velho - Bahia, com o propósito de implementar a Política de Educação Básica do Campo, instituída por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, da Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002 e da Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008.

A proposta de construção ou (re) elaboração é baseada no conjunto de princípios e de procedimentos que objetivam atender a população do campo em suas variadas formas de produção da vida, a saber: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais a exemplo: quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos, povos das matas e florestas, e demais populações que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Nessa perspectiva, objetiva, ainda, alinhar as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação e do Plano Municipal de Educação-PME, voltadas para a comunidade campesina, aos marcos normativos federais da Educação do Campo, bem como aos documentos normativos e regulatórios da Educação Pública do Estado da Bahia, visando a orientar o trabalho e a *práxis* pedagógica das unidades escolares do Campo.

Portanto, dentro de ação coletiva a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, Conselho Municipal de Educação e a Comissão Especial da Educação do Campo por meio de uma gestão democrática de caráter participativo, agradece a todos os que contribuíram no processo educacional, de forma direta ou indiretamente na construção deste importante documento.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I	02
A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	02
1.1 Fundamentação Legal.....	06
1.2 Marcos Normativos.....	19
1.3 Relação Escola.....	20
1.3.1 A relação escola/família/comunidade.....	21
1.3.2 Aspectos Históricos.....	22
1.3.3 Aspectos Geográficos.....	23
1.3.4 Aspectos Demográficos.....	24
1.3.5 Aspectos Socioeconômicos.....	24
CAPÍTULO II.....	26
2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....	26
2.1 Gestão Educacional.....	28
2.2 Formação Continuada.....	29
2.3 O Processo de Avaliação.....	30
2.4 Projeto Político Pedagógico.....	31
CAPÍTULO III.....	32
3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	32
3.1 Currículo: Concepção.....	32
3.2 Classes Multianos, Multietapas ou Multisseriadas.....	33
3.3 Matriz Curricular da Escola.....	35
3.4 Trabalho.....	36
3.5 Educação Ambiental.....	37
3.6 Agroecologia.....	38
3.7 Cultura.....	39
3.8 Juventudes do Campo.....	41
3.9 Movimentos Sociais.....	42
3.10 Sexualidade.....	43

CAPÍTULO IV.....	46
4. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO.....	46
4.1 Direitos humanos: o exercício da cidadania.....	47
4.2 Educação para as relações étnicos-raciais.....	48
4.2.1 Educação Etnico-cultural.....	49
4.3 Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA.....	49
4.4 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.....	51
4.5 Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da Educação do Campo.....	52
CAPÍTULO V.....	56
5. RECURSOS FINANCEIROS E O FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	56
5.1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).....	56
5.2 Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE.....	56
5.3 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).....	57
5.4 Caminho da Escola e o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE).....	57
5.5 Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC).....	58
5.6 Outros programas que o Município aderiu.....	59
5.7 Plano de ações articuladas (PAR).....	60
REFERÊNCIAS.....	62

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo representam um marco histórico e um avanço bastante significativo em termos de educação, pois, é a primeira vez na educação brasileira que é produzido um documento oficial que se propõe a orientar e organizar de forma legal as escolas do campo.

Partindo dessa política pública que expressa e promove uma ação educacional nacional oriunda de uma dívida histórica social, o Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo – Formacampo, com intuito de incentivar através da formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas do Campo, lança para todos Municípios pertencentes aos territórios de identidade na Bahia por meio da adesão, uma proposta de construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo com participação e envolvimento de todas/os que fazem parte da comunidade local e escolar, dentre eles coordenadores municipais, professores e gestores, os conselhos municipais de educação, movimentos sociais e representantes da sociedade civil numa ação política-democrática.

Nesse sentido, a educação do campo é considerada uma modalidade de ensino abrangente que visa à formação do homem do campo e a valorização no que diz respeito à sua ambiência, espaço, tempo e modelo de currículo específico, que mobilize o desenvolvimento das atividades campesinas abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável.

Portanto, a finalidade da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, desenvolvendo ações conjuntas/coletivas na comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, bem como estimular à construção de relações baseadas no respeito buscando valorizando o montante de brasileiros que vivem do/no campo representada pelos movimentos de luta e organização expressas a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios.



CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

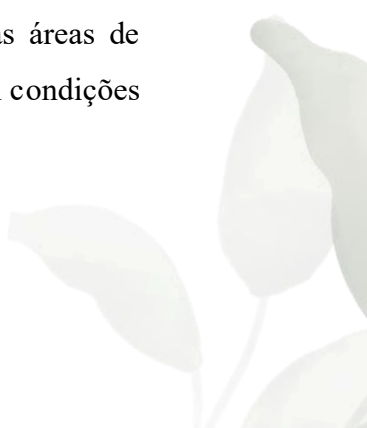
De início, é fundamental entender o termo "Educação do Campo", que é diferente da expressão "Escola Rural". Esse conceito foi estabelecido durante a Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 1998. Desde então, o campo passou a ser considerado um espaço de vida autônomo, que vai além da simples divisão entre áreas urbanas e rurais. Este novo entendimento valoriza as especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais dos seus habitantes, garantindo-lhes o direito a uma educação contextualizada e local, permitindo que sejam participantes ativas na construção do processo educativo.

A Educação do Campo se baseia em métodos pedagógicos desenvolvidos dentro das escolas, utilizando um currículo que integra a aprendizagem com a vida e a cultura dos moradores do campo. Essas práticas pedagógicas devem considerar a realidade dos camponeses, buscando superar a divisão entre o rural e o urbano e combater a visão preconceituosa que considera o campo como um lugar atrasado, distante do conhecimento científico e da vida intelectual, normalmente associados às cidades.

Compreender a relação entre campo e cidade e as possibilidades de superar essa visão dividida exige entender as relações sociais que ocorrem entre os indivíduos e as instituições nesses territórios. Essas relações são construções históricas que moldam a produção social do espaço e, nos dias de hoje, ultrapassam os limites geográficos, principalmente devido às novas tecnologias e à circulação de capital que acontecem de maneira interconectada.

Além disso, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apoiam um currículo estruturado em competências, que leva em consideração as características regionais e locais para oferecer uma educação de qualidade. Dessa forma, os sujeitos do campo têm garantida uma proposta pedagógica que considera seu contexto e características, promovendo uma constante contextualização dos conteúdos curriculares com base na realidade local e no momento em que as aprendizagens ocorrem.

É importante enfatizar a necessidade de valorizar, nas escolas do campo, as línguas, os saberes e as pedagogias desse grupo. Além disso, deve-se garantir o ensino das áreas de conhecimento, competências e habilidades exigidas pela BNCC, assegurando assim condições adequadas de acesso e permanência na educação, com foco na aprendizagem.



Assim, a Educação do Campo se revela como uma abordagem vital para a promoção de uma educação inclusiva e contextualizada, que respeita e valoriza as particularidades de seus sujeitos. Ao reconhecer e integrar as vivências, culturas e saberes dos moradores do campo, essa educação possibilita um desenvolvimento mais equitativo e sustentável, garantindo que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e relevante para todos. Portanto, investir na Educação do Campo não é apenas uma questão de justiça social, mas também de enriquecimento cultural e fortalecimento das comunidades rurais, permitindo que essas populações contribuam de forma ativa e consciente para o progresso da sociedade como um todo.

A concepção de Educação do Campo não se limita apenas a discussão pedagógica de uma escola localizada no meio rural, nem de aspectos didáticos e metodológicos. Esse conceito diz respeito à construção de um novo desenho da educação escolar do campo que tenha as matrizes formativas dos sujeitos como espinha dorsal, que esteja adequado às necessidades da vida do/no campo e que, essencialmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como matriz de referência. Essas matrizes são consideradas os pilares da Política de Educação do Campo e representam marcos conceituais para identificação das unidades escolares como Escolas do Campo. E, diante da sua complexidade, segue abaixo, uma breve apresentação desses conceitos a título de esclarecimento sobre suas relações com os princípios da Educação do Campo:

QUADRO 1 – Conceitos e as relações com os Princípios da Educação do Campo



Terra - espaço de produção de vida, lugar de construção de territorialidades emergentes da relação homem e natureza. Constitui-se matriz formadora, pois carrega em si sua própria

<p>pedagogia, uma vez que, “pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção de vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica” (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012. p. 558).</p>
<p>Trabalho - relação fundante da criatividade camponesa, ação direta e mobilização de forças produtivas inovadoras. Na Educação do Campo, a matriz trabalho é considerada princípio educativo. “Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais” (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p. 749).</p>
<p>História - legado da memória, imaginário social significativo para as identidades locais. Assim, “a escola é um lugar que recupera e trabalha com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer profundamente a história da humanidade” (Caldart, 2003, p. 76).</p>
<p>cultura - “trata-se da criação e da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios”. esta matriz relaciona-se diretamente com a matriz terra, quando “essas transformações se dão na ordem material, ou seja, quando a criação e a recriação tomam materiais da natureza, dando a eles formas que não possuíam até então” (caldart; pereira; alentejano; frigotto, 2012, p. 179).</p> <p>Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura (Laraia, 2001), que dialogam com as criações que independem do trabalho a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas etc.</p>
<p>Luta Social - processos de conquista de territórios e direitos, consolidação das sociedades camponesas em seus espaços. “As lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação” (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p. 548).</p>
<p>Vivências de Opressão - conjunto de experiências conformadoras de visões de mundo próprias e resilientes dos sujeitos, cuja história de resistência na luta pelo seu modo de vida lhes confere ricos conhecimentos de organização popular e adaptação ao seu meio. Freire reconhece, em sua obra Pedagogia do oprimido, que nas vivências de opressão, os sujeitos do campo e outros sujeitos (coletivos e movimentos sociais) trazem seus saberes, pedagogias de aprendizados das vivências cruéis da subalternização (Arroyo, 2012. p. 13-14).</p>
<p>Conhecimento Popular - conhecimento que parte dos sujeitos e apresenta soluções e formas inovadoras de criação e técnicas. No geral, os saberes tradicionais se perpetuam pela transmissão geracional e, na maioria das vezes, se encontram não sistematizados. “Se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades” (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto, 2012, p.179).</p>
<p>Organização Coletiva - capacidade de mobilizar forças sociais para ações de cidadania ativa e reivindicação de direitos coletivos. Diz respeito a um sujeito social e se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo.</p>
<p>Agroecologia - A agroecologia e a educação do campo têm a mesma base social de construção inicial – a resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização através dos movimentos sociais. Uma das características marcantes da agroecologia no Brasil é um vínculo com a defesa da agricultura familiar camponesa como base social de estilos sustentáveis de desenvolvimento rural (Caporal; Petersen, 2011).</p>

Fonte: Distrito Federal. Secretaria de Educação Estadual. Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 2019.

Entretanto, consideramos essas matrizes, devido ao forte debate realizado entre os educadores do campo nos encontros e nas atividades desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica, durante o processo de construção ou elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares do campo, na organização do trabalho pedagógico e em propostas de formação continuada. Assim, a concepção de Educação do Campo deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar aos sujeitos com características que a concernem, ou seja, com fundamento de interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano. Dentre as características da educação do e no campo que se pretende construir, encontram-se no quadro abaixo as concepções que estão intrínsecas:

QUADRO 2 – Concepções e Características da Educação do/no Campo



Concepção de mundo: o ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura. O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar; pode desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou do relógio “observado” no movimento da Terra, manifesto no posicionamento do Sol. Ele pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens;

Concepção de escola: local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola;

Concepção de conteúdos e metodologias de ensino: conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula;

Concepção de avaliação: processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de

textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

Fonte: Distrito Federal. Secretaria de Educação Estadual. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 2019.

Esses conceitos dizem a respeito da construção de um novo desenho da educação escolar do campo que tenha as matrizes formativas dos sujeitos adequado às necessidades da vida do/no campo e que, essencialmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como matriz de referência. Essas matrizes são os pilares da Política de Educação do Campo e representam marcos conceituais para identificação das unidades escolares como Escolas do Campo.

1.1 Fundamentação Legal

A partir dos princípios pedagógicos da educação do campo apresentados no documento do Ministério da Educação (2005), intitulado Referências Nacionais para uma Educação do Campo, procuram fundamentar a identidade da escola do campo e fortalecer a expressão e o conceito de Educação do campo, enquanto reação ao processo de exclusão social a que foi submetido o povo da área rural no seu direito de ter acesso à educação.

O Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001, o qual define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tem base na legislação educacional, constituindo um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Destaca nas diretrizes que, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais

para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e demais que dão conformação à Educação do Campo, em seu Art. 3º - considera que o Poder Público, como a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

No Art. 4º da Resolução citada a cima, trata o projeto institucional das escolas do campo, como expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, em que constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Ainda no Art. 5º expõe as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Fernandes et al. (2004, p. 25) afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o “(...) sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

Essa singularidade assume um papel na sociedade que precisa ser vista com todo entendimento e valorização. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Mesmo não configurando a Modalidade do campo, com ênfase de olhares que necessitam, e ainda configura verdade que há de se considerar em acrescentar na base curricular pontuações sobre a Educação do Campo e suas diretrizes.

Artigo 8º da Resolução do Conselho Nacional nº 02/ 2017, coloca que os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

I. Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas;

II. Decidir sobre formas de organização dos componentes curriculares – disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar – e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, de modo que se adote estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

III. Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores;

IV. Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os estudantes nas aprendizagens;

V. Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado, que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da instituição escolar, dos professores e dos alunos;

Ainda na Resolução o §1º os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.

Nesse sentido é importante perceber no §2º da Resolução acima onde apontam que, as escolas indígenas e quilombolas terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da BNCC.

Somente a partir da promulgação da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações que vivem do e no campo. Antes disso, a educação para essas populações era tão somente de cunho instrumental e assistencialista (BRASIL, 2007). Desse modo, a Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação

escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que Educação instrumental é aquela que se restringe ao necessário para a vida cotidiana e para realização de tarefas laborais simples; assistencialista, aquela que possui conotação filantrópica, nas quais a responsabilidade do Estado para com a oferta de educação em áreas rurais é transferida para a iniciativa privada em troca de incentivos fiscais (BRASIL, 2007). Destaca que,

“O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias. (BRASIL, 2007, p. 16)

No entanto, para compreender essa conquista campesina é pertinente compreender as leis federais que antecederam a constituição de 1988 e como elas direcionavam os rumos e concepções educacionais.

Considera que, a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, entretanto, as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas. Na Constituição Federal de 1937, a relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada, em que se obrigava o vínculo da educação com o mundo do trabalho. Sindicatos e empresas da iniciativa privada eram obrigados a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Porém, este dispositivo não foi regulamentado e as ações não foram postas em prática (BRASIL, 2007).

Com a Constituição Federal de 1946 foi dada grande importância à descentralização do ensino, sem, contudo, desresponsabilizar a União. Para tanto, vinculou-se recursos para despesas relativas à educação e ainda, assegurou-se a gratuidade ao ensino primário. Importante ressaltar que mesmo o texto constitucional tendo determinado o incremento do ensino nas áreas rurais pelo Governo, foi transferido para empresas privadas, inclusive as agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse processo de incremento (BRASIL, 2007).

Por ocasião da edição da LDBEN de 1961 (4.024/61), revelava-se,

[...] uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos (BRASIL, 2007, p. 16).

Observa-se assim que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (4.024/61) tinha somente a intenção de conter o encharcamento populacional nos grandes centros e não promover a educação do campo conforme as suas especificidades. Com a LDBEN de 1971 (Lei nº 5.692/71), sancionada em pleno regime militar, ocorreria o fortalecimento dos meios de produção sobre a educação escolar, “[...] colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola” (BRASIL, 2007, p. 16).

Já com a LDBEN de 1996, reconhece-se,

[...] em seus arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2007, p. 16-17).

Com a Emenda Constitucional nº 14 e a Lei nº 9.424/1996 foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), acelerando o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, redistribuindo recursos financeiros para o financiamento dessa modalidade de ensino em todo o país. Tais ações beneficiaram a educação nas escolas localizadas no campo, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam (BRASIL, 2007).

No campo das lutas por legislações educacionais que contemplassem o campo e suas especificidades, muitos momentos de discussões foram criados. Nos anos de 1998 e 2004, respectivamente, foram realizadas as I e II Conferências Nacionais “Por uma Educação Básica do Campo”, realizadas em Luziânia (Goiás). Organizadas pelos movimentos sociais, contaram com a participação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Movimento dos Sem Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UNB) (GOMES, 2015).

Na I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo foram debatidos os seguintes temas:

[...] desenvolvimento rural e educação no Brasil: desafios e perspectivas; b) situação da educação rural no Brasil e na América Latina; c) políticas públicas em educação no Brasil; municipalização d) financiamento da educação; e) política educacional para escolas indígenas; f) em busca de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil; g) projeto popular de desenvolvimento para o campo; h) educação básica para o campo; e, i) nosso compromisso como educadores/educadoras do campo. (KOLING; MOLINA, 1999, p. 13).

A II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, por sua vez, discutiu questões que apontam,

a) interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade; b) formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas;

c) cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo;

d) concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;

e) inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas; f) financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e outras agências de fomento para pesquisa sobre a agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo e, também, sobre Educação do Campo;

e, g) formação e qualificação, vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica. (GOMES, 2015, p. 60-1)

As conferências possibilitam avançar nos debates e discursões sobre diversas questões e fortaleceram a Educação do Campo que aos poucos, institucionalizada pelos marcos regulatórios do Estado como resultado das diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais) e instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições de universalização da educação para toda esta população (NASCIMENTO, 2009).

Menciona ainda que, em 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), recomendando para o meio rural, numa clara alusão ao modelo urbano, à organização do ensino em séries, à extinção progressiva das escolas uni docentes e à universalização do transporte escolar (BRASIL, 2007).

Assim, foi a partir das reivindicações dos movimentos sociais, que surgiram os marcos legais que buscam institucionalizar e reconhecer as especificidades educacionais dos povos que vivem do e no campo, tais como: a Resolução CNE/CBE nº 1 de 03 de abril de 2002 (que institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo); Parecer nº 1 de 01 de

fevereiro de 2006 (que reconhece os Dias Letivos da Alternância); Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo); e, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA) (GOMES, 2015).

A Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo foi e é,

[...] um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 17).

Assim sendo, são notórios os avanços nas últimas décadas a partir da edição e entrada em vigor das legislações mencionadas, porém, ainda se mostram relativos em muitos casos pelo não reconhecimento do campo enquanto lugar de produção de conhecimentos e de vida.

Estabelecido as diretrizes e bases da educação nacional, LDB/1996 em seu Art. 28, a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (Revogado)

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da

ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

A educação do campo no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) lei ordinária em que sua elaboração está prevista no artigo 214 da Constituição Federal apontam caminhos e obrigações tal tal atendimento. Assim, o PNE entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos, ou seja, 2024. Com base nas diretrizes sobre educação estabelecidas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, o PNE estabelece 20 metas com várias estratégias sobre diversos temas da educação, entre as quais, a educação do campo. A partir do momento em que o PNE foi aprovado, todos os estados e os municípios deveriam adequar seus planos em consonância com as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas pelo plano nacional.

O Plano Nacional de Educação visando à construção de uma política de Estado é muito recente em nosso país. A primeira tentativa de elaboração de um PNE ocorreu na Constituição Federal de 1934, no entanto, não se efetivou. Na década de 1990, por pressão de organismos internacionais, foi instituído o Plano Decenal de Educação para Todos, que não constituía um PNE porque suas metas e estratégias destinavam-se prioritariamente ao Ensino Fundamental. No início do século XXI, foi aprovada a Lei nº 10.172, que instituiu o PNE 2001-2011. O objetivo continuou sendo a universalização do Ensino Fundamental e a educação do campo apareceu entre as metas e estratégias. No entanto, devido ao seu formato e resultados os movimentos sociais do campo fizeram muitas críticas.

Os apontamentos dos movimentos sociais populares referem-se ao fato do texto do PNE/2001 pecar pelo exagero de metas (295 no total, numa média de aproximadamente 27 metas para cada área abordada), o que demonstra falta de foco, ou seja, não foram realçadas as metas prioritárias. Além disso, a sociedade civil apresentou à Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998, uma proposta produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. Entretanto, não foi encaminhada, muito menos aprovada. Entre 1998 e 2000, o governo de Fernando Henrique Cardoso alterou e adequou o Plano ao ideário partidário hegemônico daquele período. Somente no início de 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação - PNE pela Lei nº 10.172 de 10/01/2001, com vários vetos, em especial, a emenda que propunha o investimento de 10% do Produto Interno Bruto em educação.

Destaca-se que na análise dos documentos, busca afirmar a presença da educação do campo no documento, com menção das seguintes expressões: “populações do campo”, “comunidades rurais”, “escolas do campo”, “escolas rurais”, “educação escolar do campo”, “povos do campo”, “trabalhadores do campo”, “educadores do campo”, “sem-terra”, “área rural”. Ou seja, quando são mencionadas as expressões considera-se que a educação do campo

está contemplada. Entretanto, de acordo com a Lei 13.005/2014, o PNE (2014-2024) possui as seguintes diretrizes, as quais não são uma novidade, pois estão na Constituição de 88 e na LDB de 1996, Art. 2º São diretrizes do PNE: são retomadas da Constituição e da LDB:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

No tocante as desigualdades da sociedade, especialmente, aos povos do campo, algumas representações foram construídas com definições de urbano e rural. No que concerne à lei, a presença da educação do campo está explícita no segundo inciso do primeiro parágrafo da lei, nas orientações direcionadas aos entes federados para a construção dos planos: “[...] II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; [...]” (BRASIL, 2014).

Na primeira meta que trata da universalização da educação infantil e ampliação da oferta de vagas, a Educação do Campo é contemplada na décima estratégia,

[...] 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; [...] (BRASIL, 2014, p.3).

A meta 2 trata da universalização do ensino fundamental de 9 anos e, dada a importância, a Educação do Campo é mencionada em três estratégias,

- 2.6: orienta para o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e as atividades didáticas. Essa estratégia é fundamental para todas as modalidades e níveis de ensino, especialmente, às escolas do campo, haja vista que é preciso que as tecnologias adentrem o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria deste.
- 2.7: apesar de não citar nenhuma das expressões que adotamos como indicativo da presença da Educação do Campo, como ela prevê a organização flexível do calendário

escolar, é relevante destacá-la devido ao fato da Lei 9394/1996 (LDB) no inciso 2º do artigo 28º evidenciar a necessidade de adaptações na organização escolar, entre outros aspectos, a adequação das atividades ao ciclo agrícola e às condições climáticas.

2.10: enfatiza que será estimulada a oferta de ensino fundamental, especialmente os anos iniciais, nas comunidades. No entanto, parece-me vaga a proposição uma vez que utiliza a expressão “estimular” e ao longo do texto não compromete nenhum ente federado com essa atribuição.

Além de propor a universalização do ensino fundamental, a meta 3 do PNE prevê a universalização, até 2016, do atendimento escolar para a toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar para 85% as matrículas do ensino médio. Desse modo, esse ponto tem implicação direta sobre as populações do campo, tendo em vista que, em muitas situações, estão fora do acesso a este direito, pois com o fechamento das escolas, muitos dos sujeitos que não concluem o ensino fundamental estão no campo também estão fora do acesso ao direito de ensino médio. Em 2013, o Ministério da Educação, publicou o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador. O documento traz uma contribuição para a discussão do Ensino Médio que, no Brasil, tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pelas demandas sociais, em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização.

O documento norteador do Ensino Médio Inovador ainda destaca que desde 1996, quando da publicação da LDB, os dados e as avaliações oficiais revelam que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio, não é só essa dualidade, mas também a educação rural versus educação do campo, tampouco garantiu a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes. O Brasil ampliou a oferta do ensino médio de forma expressiva, mas tem ainda 1,8 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Massificou o acesso, mas não garantiu democraticamente a permanência e, principalmente, um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes.

No contexto, a Educação do Campo aparece em duas estratégias do PNE:

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; [...]

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar (BRASIL, 2014, p.5).

Sobre a educação especial apontada na meta 4 e a estratégia 4.3 refere-se a Educação do Campo visando “implantar, ao longo desse PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;” (BRASIL, 2014, p. 5).

Nas metas voltadas para a garantia do direito à educação básica de qualidade destaca-se a meta 5, que prevê a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Assim, a Educação do Campo é vista na estratégia 5.5 onde revela-se como uma possibilidade de ampliação da escolaridade e das oportunidades dos povos do campo:

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p.6).

A meta 6 trata da oferta da educação em tempo integral, com o atendimento de atender no mínimo 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos alunos. A educação do campo, está atendida na estratégia 6.7 como um avanço para as crianças e jovens do campo, uma vez que esse projeto colabora com a ampliação dos conhecimentos, apresenta novas possibilidades e dialogue com os movimentos sociais. Entretanto, os avanços serão concretizados a partir da construção de um projeto de educação integral que atenda às necessidades das comunidades camponesas.

O PNE também apresenta na meta 7 o fomento da qualidade na educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria dos fluxos e da aprendizagem para atingir as seguintes médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Tabela 2 – Meta 7 do PNE

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: BRASIL, 2014.

Observa-se que, a qualidade da educação não dá somente pelo quantitativo e há uma dicotomia entre ambas. Onde a quantidade nem sempre representa a qualidade. Principalmente em um processo que tem muitas influências de fatores externos e internos no desempenho da escola pública.

Em um cenário como este, do aspecto de avaliação, cabe pensar que as diferenças podem ser encaradas como desafios e possibilidades de aprendizagens. De acordo com as estratégias, será necessária a colaboração de União, Estado e Municípios para atingir a meta, apresentada no PNE com 36 estratégias, entre as quais, apenas quatro referem-se à Educação do Campo, a saber: garantia de transporte escolar para os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação obrigatória; desenvolvimento de pesquisas sobre modelos alternativos de atendimento para população do campo; consolidação da educação escolar no campo de populações tradicionais com a articulação da escola com a comunidade; o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para educação as escolas do campo.

O PNE na meta 8 da Educação do Campo, apontam estratégias diretamente a Educação do campo.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2014, p. 9).

Em relação à educação de jovens e adultos, a meta 11 estabelece a oferta de ensino fundamental e médio, especialmente, na forma integrada à educação profissional. Quando menciona a Educação do Campo na estratégia 10.3, projeta um impulso na integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, abrindo também a possibilidade de educação à distância, todas as possibilidades decorrem dos interesses e necessidades das comunidades. Com o intuito de expandir o ensino médio gratuito a meta 11 foca na expansão dessa etapa da educação básica integrada com a educação profissional e determina que as matrículas devam ser triplicadas. Na estratégia 11.9 as populações do campo são incluídas no atendimento dessa meta. Não basta expandir as matrículas, mas segundo Caldart, Stedile e Daros (2015, p. 37):

[...] é imprescindível romper a centralidade na sala de aula, mesmo nos espaços com mais autonomia e nos próprios cursos de formação profissional, onde o desafio principal é justamente a construção do conhecimento a partir do trabalho e a superação do divórcio entre a concepção e a execução, características da divisão do trabalho na sociedade capitalista.

Na meta 12 é estabelecida a elevação das matrículas brutas do ensino superior, tendo como público alvo a população de 18 a 24 anos. No que tange aos povos do campo, existe a preocupação de que ocorra um atendimento específico a essa população, bem como o acesso, a

permanência, a conclusão e a formação de profissionais que atuem nas comunidades. A população do campo também foi contemplada com propostas de ações que reduzam as desigualdades étnico-raciais e regionais, favorecendo o acesso das populações do campo aos cursos de mestrado e doutorado, conforme estratégia 14.5.

Diante das transformações do campo brasileiro torna-se maior o desafio de atuar como profissional da educação nas escolas do campo. Na estratégia 15.5 consta a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo.

A meta 18 assegura que no prazo de dois anos todos os sistemas de ensino terão planos de carreira para os profissionais da educação. A estratégia 18.6 reforça a necessidade de considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Por fim, percebe-se que apesar dos diversos desafios para a implementação do PNE, vislumbram-se várias possibilidades para a educação dos povos do campo. Em relação aos avanços, destaca-se que a formulação da lei é o primeiro passo e é um avanço político significativo, entretanto, identificamos os desafios práticos e pedagógicos. Dessa forma, fica evidente a necessidade de vislumbrar na perspectiva da educação do campo a escola como um espaço firme no campo, rompendo com a ideia da educação rural que vê a escola como um trampolim para o estudante ir preparado para a cidade trabalhar.

O Plano Municipal de Educação de Tabocas do Brejo Velho, Bahia, Lei Nº 354 de 22 junho de 2015, em sua meta 8, para o atendimento a educação do campo, aponta estratégias sobre

8.1 – Apoiar e fortalecer em regime de colaboração a continuidade de programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associada a outras estratégias que garantam a continuidade de escolarização, após a alfabetização inicial.

8.2 – Assegurar que o município participe de todos os cursos/programas de Governo Federal e/ou Estadual de erradicação do analfabetismo e de ampliação do atendimento na Educação de Jovens e Adultos.

8.3 – Apoiar em regime de colaboração formação continuada para professores(as) a cada área do conhecimento, contemplando o currículo da EJA, sem prejuízo da carga horária para o educando.

8.4 – Assegurar aos Jovens e Adultos em distorção idade/série, projetos pedagógicos que viabilizem avanços nos estudos e conclusão do Ensino Fundamental.

8.5 – Buscar parceria com as áreas de saúde e assistência social, a busca escolar ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses alunos no sistema público regular de ensino.

As expectativas dessa meta continua na forma da lei, devido as escolas inseridas no sistema municipal de ensino, ainda não avançaram para tal atendimento. Somente com a iniciativa em 2023 com a formação para o Formacampo, através da Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, com o PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO - GT1, que se inicia a construção das diretrizes municipal.

1.2 Marcos Normativos

Os normativos que fundamentam as diretrizes citadas, são referências no âmbito nacional: a Constituição Federal, de 1988; a Lei Federal 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e os documentos legais reunidos na obra Educação do Campo: marcos normativos, publicada em 2012 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC).

De modo mais resumido, segue abaixo uma breve apresentação dos dispositivos legais nacionais, que integram a obra mencionada:

- ❖ Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Aprova a Resolução que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece princípios e procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das Escolas do Campo às demais diretrizes nacionais aplicadas à educação;
- ❖ Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com base no Parecer nº 36/2001, mencionado no item anterior;
- ❖ Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que, por sua vez, ainda não homologado, trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Estabelece uma discussão conceitual sobre a definição de Escola do Campo e define orientações para o atendimento da Educação do Campo;
- ❖ Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo;
- ❖ Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar (PNAE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- ❖ Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada” (Brasil, 2012, p. 5).

- ❖ Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destacando os “princípios relevantes para a educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas para a formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais no campo” (Brasil, 2012, p. 6).
- ❖ Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual estabelece no art. 35, que a escolarização dos sujeitos do campo deve considerar suas peculiaridades, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização do trabalho pedagógico: conteúdos curriculares e metodologias; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. Principalmente, a resolução traz a Educação do Campo como Modalidade de Ensino. [...]

1.3 Relação Escola

Diante das mudanças ocorridas no espaço rural, especialmente nas duas últimas décadas, o agronegócio se territorializa e se expande tanto em terras de latifúndios quanto em terras de camponeses e agricultores familiares. Os povos do campo continuam a se movimentar por terra, educação e reprodução das casas familiares rurais. A pedagogia da alternância tem sido um instrumento de transformação e fortalecimento da educação, tanto na formação básica quanto na superior do nosso município. A educação do campo tornou-se um tema territorial nas políticas públicas, por meio das ações e reflexões de diversas instituições e âmbitos da sociedade. São lutas e resistências materiais e imateriais inseridas nos movimentos sociais, escolas, comunidades e coletivos de sujeitos sociais que produzem a educação do campo nos últimos anos.

Nessa perspectiva, este estudo fundamenta-se em territórios e práticas da nossa

realidade, buscando valorizar os saberes e culturas, tendo como abordagens os eventos juninos, festejos religiosos, casas de farinha (artesanais), engenhos (artesanais), produtos artesanais, vassouras, primeira esteira e cadeira feita do couro do boi. Um pouco sobre a história da comunidade Camarinha, na qual a escola está inserida, surgiu através dos primeiros habitantes, José e Francisca Jovelina. Eles chegaram e construíram suas moradias. Assim, foram chegando os descendentes, e houve a necessidade de criar uma forma de ensino, o que aconteceu com pessoas voluntárias conhecidas como professores leigos. Assim, a comunidade foi crescendo e se desenvolvendo com a construção da primeira escola, Ana Neres, construída pelo prefeito Tarcísio Augusto da Silva, tendo como professor também leigo seu João Pereira de Souza, que atuou durante 24 anos. Com o surgimento de outras comunidades vizinhas, veio a necessidade de ampliar e expandir a educação, construindo uma nova escola, que hoje atende parte da demanda educacional da região.

1.3.1 A relação escola/família/comunidade

A importância da relação entre escola, família e comunidade é fundamental para o sucesso educativo dos alunos e para o bem-estar da sociedade como um todo. Esta colaboração tripartida cria um ecossistema educativo robusto que pode ter um impacto positivo duradouro. Quando a escola, a família e a comunidade trabalham juntas, os alunos recebem apoio abrangente. Isto significa que não só são ensinados em sala de aula, mas também apoiados emocional e socialmente, contribuindo para o seu desenvolvimento mais pleno.

A colaboração entre estas três entidades ajuda a criar um consenso sobre o que é importante na educação dos alunos. Valores como a importância da educação, do respeito e da responsabilidade podem ser partilhados, ajudando a criar cidadãos responsáveis e eticamente conscientes. A relação entre escola, família e comunidade é fundamental para a criação de um ambiente educacional completo e cheio de oportunidades para os alunos. Essa colaboração ajuda a produzir indivíduos competentes, responsáveis e prontos para contribuir positivamente para a sociedade à qual pertencem.

Para evitar o fechamento dessas pequenas escolas, sugerimos a utilização dos espaços para promover reuniões, formações, reforços, eventos culturais e atividades da própria comunidade.

1.3.2 Aspectos Históricos

Tabocas do Brejo Velho (BA) era uma vila com a existência de um grande tabocal, que originou o nome Tabocas, já o complemento do “Brejo Velho” decorreu da situação político - administrativa de ser o antigo povoado pertencente ao segundo Distrito de Brejo Velho, hoje Brejolândia, sendo que naquela época tanto Tabocas do Brejo Velho quanto Brejolândia pertenciam ao município de Angical. Descobertas arqueológicas dão indícios de que os primeiros habitantes de Tabocas do Brejo Velho foram os índios caboclos. Na área central da cidade, na Praça Presidente Dutra, entre os fundos da Igreja Matriz e o Hotel Tabocas, nos períodos de 1953-1954 foi descoberto cerca de 200 potes de cerâmica, restos mortais e objetos artesanais de índios caboclos. Estima-se que a nação cabocla compreendia cerca de mil pessoas ao longo do século XIX.

Por volta de 1826, Tabocas do Brejo Velho contava com cinco famílias entre elas a do senhor Ladislau Antunes, cujo Pai Manoel de Almeida, tinha sido o primeiro morador. Em torno de 1910, o local hoje denominado Tabocas do Brejo Velho era uma fazenda que teve como morador e dono Victor Correia Mendonça. Em 1962, Tabocas do Brejo Velho conseguiu se desmembrar de Angical através de sua emancipação política ocorrida em 13 de abril do referido ano por meio da lei nº 1.676, uma conquista da população local, que almejava essa emancipação política ao longo dos anos.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabocas_do_Brejo_Velho.

Sabendo que o 1º Distrito de Santa Helena, os habitantes que lá residem, chegou antes da formação da área urbana de Tabocas do Brejo Velho, estes vindos de Portugal e Itália,

liderados pelas famílias Silva, Nascimento e Gonçalves dentre outras, sendo o primeiro distrito de paz, o Distrito de Santa Helena, Tabocas do Brejo Velho hoje conta com um total de 63 povoados.

1.3.3 Aspectos Geográficos



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabocas_do_Brejo_Velho

O município de Tabocas do Brejo Velho possui uma área de 1.375,740 km² (IBGE) e sua população é de 11.979 habitantes, de acordo o censo de 2022, com uma perspectiva em 2026 de aproximadamente 13.008 habitantes (IBGE), e se localiza no extremo Oeste da Bahia, as coordenadas geográficas são: latitude sul 12° 41'51" de 44° 0' 9" longitude oeste de Greenwich. A distância da capital Salvador fica a 790 km pela via 242 e está integrado à microrregião chapadões do alto do Rio Grande, limita-se ao Leste com Brejolândia, a Oeste com Baianópolis e Cristópolis, ao Norte Muquém do São Francisco, ao Noroeste com Wanderley e ao Sul Serra Dourada. O município de Tabocas possui 63 povoados, sendo o mais próximo, Brejo Novo, fica a menos de 1km da sede e o mais distante, São João, ficam aproximadamente 80 km. A fauna é bastante variada, sendo um dos males a caça predatória deixando várias espécies à beira da extinção do nambu, cabeça de lenço e tantos outros. A flora até meados dos anos80 era riquíssima em madeira de lei, como: cedro, aroeira, baraúna, pau d'arco, umburana, angico, etc., porém, atualmente se bastante devastada, devido a extração desordenada, para o comércio de madeira para outros Estados. Apesar de tudo isso ainda existe áreas de vegetação que se predomina isoladamente entre as comunidades de José Francisco a Umburana e de Juazeiro a Olho D'aguinha. Portanto, não deixando citar alguns pontos turísticos como: Morro do Cruzeiro, Riacho de Tabocas, Cachoeira do Baixão, Córrego do Maçú, Córrego do Baixão, Gruta do Grau (Santa Luzia), Gruta da Umburana (Umburana), Reserva da Larga (Cantinho).

1.3.4 Aspectos Demográficos

Tabocas do Brejo Velho é um município situado no estado da Bahia, que apresenta características demográficas interessantes. A área do município é de 1.437,189 km² e sua população gira em torno de 11.979 pessoas, obtendo assim uma densidade demográfica de 8,34 habitantes por quilometro quadrado, segundo dados do censo mais recente. A cidade reflete as tendências comuns das áreas rurais do Brasil, onde a população é predominantemente jovem e a taxa de natalidade é relativamente alta.

A distribuição etária em Tabocas do Brejo Velho mostra um número significativo de crianças e adolescentes, tendo como maior porcentagem de sua população jovens entre 15 e 29 anos, evidenciando uma comunidade em crescimento. No entanto, como em muitas cidades pequenas, também se observa uma migração de jovens para centros urbanos em busca de melhores oportunidades de trabalho e educação, o que pode impactar a estrutura demográfica ao longo dos anos. A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 21,13 para 1.000 nascidos vivos, sendo considerado um índice baixo de mortes.

A maioria da população é composta por famílias que vivem da agricultura e da pecuária, refletindo a economia local. A diversidade cultural é outro ponto relevante; a cidade abriga pessoas de diferentes origens e raças, levando em consideração o fato de que seus primeiros habitantes foram indígenas, o que contribuiu bastante para a formação da identidade do povo taboquense. Em sua maioria, os habitantes de Tabocas se declaram pardos.

Em resumo, Tabocas do Brejo Velho possui uma demografia que reflete tanto as riquezas quanto os desafios das áreas rurais brasileiras, com uma população jovem e envolvida na agricultura, mas que também enfrenta questões relacionadas à migração e ao desenvolvimento social.

1.3.5 Aspectos Socioeconômicos

Tabocas do Brejo Velho, apresenta uma estrutura socioeconômica que reflete as características típicas das pequenas cidades do interior nordestino. A cidade possui vários povoados e localidades de zona rural, onde vivem muitas famílias. A economia local é predominantemente baseada na agricultura e na pecuária, onde muitos moradores são pequenos agricultores que cultivam produtos como milho, feijão e mandioca. Além dessas atividades, grande parte dos moradores mantém criações de bovinos, suínos e aves, o que também contribui

bastante com a renda local. Essas atividades são essenciais para a subsistência das famílias e também para a economia do município. Grande parte dessas famílias recebem benefícios do governo, como o Bolsa Família, Bolsa Presença, entre outros. Para os trabalhadores formais da região o salário médio mensal é de 1,8 salários mínimos. A região também conta com alguns empreendedores e microempreendedores, que além de garantirem uma boa renda mensal para suas próprias famílias, contribuem com o giro da economia na localidade.

A cidade pode enfrentar alguns desafios econômicos, como a sazonalidade das chuvas e a vulnerabilidade às secas, que podem impactar a produção agrícola. Apesar disso, a comunidade tem se mostrado resiliente, buscando alternativas para diversificar suas fontes de renda. Algumas iniciativas voltadas para o fortalecimento da agricultura familiar e do turismo rural têm surgido, visando melhorar as condições de vida da população.

Em relação à educação, Tabocas do Brejo Velho conta com 14 escolas de ensino fundamental e 1 escola de ensino médio que atendem à demanda local. O acesso à educação é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico da região, e esforços têm sido feitos para capacitar professores e oferecer melhores condições aos estudantes. De acordo com o último censo realizado a taxa de escolarização de pessoas com 6 a 14 anos de idade é de 98,2%, sendo considerado um bom índice.

Na área da saúde, o município possui unidades básicas que atendem a população, buscando constantemente a melhoria no acesso à saúde que é uma prioridade para garantir o bem-estar da comunidade.

Socialmente, a cidade é marcada por laços comunitários fortes, com festas e eventos que unem os moradores e celebram a cultura local. As tradições nordestinas, como as festas juninas e outras celebrações religiosas, desempenham um papel importante na vida social da população. Outro ponto forte no lazer da população é o esporte, sendo predominante o futebol, tanto masculino quanto o feminino.

Em síntese, os aspectos socioeconômicos de Tabocas do Brejo Velho refletem as potencialidades presentes nas cidades pequenas no interior da Bahia. A agricultura continua sendo o pilar econômico, enquanto os esforços em educação, saúde e lazer da população são cruciais para promover um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo.

CAPÍTULO II

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

A organização do trabalho escolar pode ser entendida como um conjunto de ações e manifestações que englobam a Gestão Democrática, a Formação Continuada, a Coordenação Pedagógica e o Processo de Avaliação Formativa. No contexto da Educação do/no Campo, deve-se também considerar o Inventário Histórico-Social e a importância dos valores culturais e ambientais das Escolas do Campo. Estes elementos são essenciais para a (re)elaboração e construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), que formam a base sobre a qual a proposta orgânica político-pedagógica da unidade escolar será construída. Como Eça e Coelho (2021) afirmam:

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).

Esses elementos devem estar interligados entre as dimensões administrativas, didático-pedagógicas e financeiras, onde um sustenta ou complementa o outro. Todos são relevantes para o planejamento, organização e funcionamento da unidade escolar.

Os aspectos administrativos envolvem ações relacionadas aos recursos humanos, materiais e didático-pedagógicos, instalações e serviços, manutenção de acervos/arquivos, tramitação de documentos, e cumprimento das normas e leis estabelecidas (como regimento escolar e estatuto), visando a organização e manutenção da estrutura física das unidades de ensino da educação do/no Campo, com foco nas necessidades do cotidiano escolar.

Os aspectos didático-pedagógicos são cruciais na gestão, envolvendo planejamento, participação, autonomia da equipe gestora e articulação das questões educativas no ambiente escolar, fundamentados nas diretrizes educacionais e operacionais da rede municipal, conforme a proposta pedagógica e curricular da escola, sem deixar que seus objetivos e fins sejam determinados apenas por um grupo específico da gestão escolar.

No que diz respeito aos aspectos financeiros, é importante reconhecer seu papel fundamental no desenvolvimento das ações educacionais, sendo essencial para a realização dos instrumentos de ação e para a universalização do direito ao ensino público de qualidade.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico (PPP) reflete esse planejamento e serve como guia para que a gestão da educação e da escola seja conduzida de acordo com as proposições da coletividade, constituindo-se como um documento central que representa a síntese da proposta educacional que a unidade escolar do/no Campo pretende desenvolver ao longo do ano letivo e como contribuição para a construção da sociedade desejada pela comunidade campesina.

O projeto em elaboração deve ser planejado e desenvolvido através de reflexões e ações que envolvem a organização do trabalho escolar, destacando a importância do trabalho coletivo da comunidade escolar e o reconhecimento da relevância desse projeto e do processo contínuo de sua construção e reconstrução.

Esse coletivo deve ser constantemente envolvido em processos de reflexão crítica, diagnóstico e tomada de decisões relacionadas à organização do trabalho escolar, garantindo a integração das dimensões administrativa, pedagógica e financeira, o que resulta no acompanhamento, planejamento e execução do PPP da unidade escolar.

É relevante observar que as Unidades Escolares que se encontram do/no campo são mantidas pela Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura Municipal de Tabocas do Brejo Velho, Bahia, e com recursos do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola do Governo Federal.

A construção do Projeto Político Pedagógico é um momento de reflexão sobre a prática pedagógica, onde toda a comunidade escolar define valores e expectativas, sempre visando o interesse coletivo. Portanto, este projeto é um instrumento que reflete a realidade da escola, apresenta suas finalidades, concepções e diretrizes, gerando novas ações e servindo como um guia para as práticas pedagógicas e articulação da rede de ensino. Celso Vasconcelos afirma que:

O Projeto Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição" (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Assim, o Projeto Político Pedagógico deve ser visto como uma identidade, onde as ações são coordenadas e todos os membros da comunidade escolar estão interligados, atualizando diariamente o ciclo da vida escolar, com o objetivo de evitar a estagnação e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 178) destacam que “ele é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares.”

Nesse sentido, o PPP deve orientar as ações da instituição, definindo metas para o desenvolvimento das crianças, promovendo aprendizagens e atendendo às expectativas de professores, crianças, profissionais de educação e famílias.

Uma característica importante do PPP é sua capacidade de conectar o universal ao particular, reunindo princípios que determinam direitos de aprendizagem comuns às escolas e, ao mesmo tempo, permitindo que cada contexto geográfico adapte valores comunitários e defina prioridades e conceitos de formação específicos.

Cada escola deve refletir sobre as condições objetivas de transformação, discutir o projeto em vigor, identificar aspectos positivos e áreas de melhoria na Educação Básica, (Creche, Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental) para garantir os direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, assegurando uma escola inclusiva.

Garantir esses direitos requer uma gestão democrática aberta ao diálogo, atendendo às expectativas da comunidade escolar e permitindo a participação das crianças. A democracia na escola vai além das eleições livres e diretas, envolvendo a construção da autonomia nas relações e a participação de todos nas decisões que afetam a organização escolar. Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 196): “A principal característica da escola pública é o seu caráter democrático.”

A participação deve ser responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, promovendo uma pedagogia colaborativa centrada nos atores que constroem conhecimento através do processo educativo e das culturas que os moldam como seres sócio-históricos-culturais (FORMOSINHO, 2007).

2.1 Gestão Educacional

Na Educação do Campo na gestão educacional é fundamental para qualquer organização, e a gestão constitui uma dimensão importantíssima da educação, com a capacidade de administrar a instituição escolar como relevante para que o desenvolvimento do sujeito aprendiz. Em uma instituição escolar, o gestor desempenha um papel fundamental para o bom andamento que é o processo de ensino e aprendizagem, mas só terá êxito se for

bem planejado e desenvolvido de forma integrada.

Busca-se refletir que toda escola precisa de uma administração, porém, quando esta se dá de forma democrática, percebe-se o quanto se pode avançar de maneira positiva rumo a uma educação de qualidade na escola e seus reflexos na gestão escolar na educação do campo propriamente dita.

Na constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) certamente na sua elaboração, em diversos setores da sociedade e em especial aos docentes, embora estavam ainda por cima no sentido da democratização das políticas públicas de educação, daí implementaram no art. 206, a gestão democrática da educação do ensino público como um de seus princípios brasileiros (AGUIAR, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme o inciso VIII do art.3º, “gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.

A escola determina as relações internas, inclusive o acolhimento, e do diálogo, entretanto haja desenvolvimento e melhoria na escola, sendo que as escolas necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar na resolução de problemas em grupos, capazes de trabalhar junto com educadores e colegas ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e adquirir as habilidades necessárias (LUCK ET all., 2002, p. 34). Assim, o gestor escolar precisa agir como um mediador do trabalho e incluir sua equipe escolar para promover a transformação e o rompimento de paradigmas já existentes numa sociedade que vive em constantes modificações.

2.2 Formação Continuada

A formação continuada é um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade da educação, especialmente no contexto da educação no campo. Esse tipo de formação permite que os educadores se atualizem, adquiram novos conhecimentos e desenvolvam habilidades que são essenciais para atender às demandas específicas das comunidades rurais.

Em primeiro lugar, a formação continuada oferece aos professores a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas. No ambiente rural, as realidades sociais, culturais e econômicas são distintas das áreas urbanas. Portanto, é crucial que os educadores compreendam essas particularidades para adaptar suas abordagens de ensino. Além disso, a educação no campo muitas vezes enfrenta desafios como a falta de recursos e infraestrutura.

Essa formação pode capacitar os educadores a encontrar soluções criativas e inovadoras para esses problemas, utilizando metodologias ativas que valorizem o saber local e o contexto dos alunos. Isso não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a identidade cultural das comunidades.

Além disso, é fundamental que os professores do campo tenham conhecimento em áreas como sustentabilidade, meio ambiente, agroecologia, agronomia e agropecuária, pois, ao integrar esses conhecimentos na prática pedagógica, os educadores podem promover uma educação que valoriza a preservação ambiental e o uso sustentável dos recursos naturais. Essa abordagem não apenas enriquece o currículo escolar, mas também empodera os jovens para se tornarem defensores de um futuro mais sustentável.

Em suma, investir na formação continuada dos educadores que atuam na educação do campo é imprescindível para o desenvolvimento social e econômico das comunidades rurais. Ao valorizarmos o aprendizado contínuo de nossos docentes, estamos construindo um futuro mais promissor para nossos alunos e para toda a sociedade.

2.3 O Processo de Avaliação

A avaliação é um instrumento fundamental no processo de ensino aprendizagem, e esta não deve limitar-se, apenas a um determinado aspecto ou modo de avaliar. É importante avaliar respeitando a cultura, realidade e diversidade. Utilizando, assim, diferentes meios de avaliação.

Sendo o professor um representante dos modelo e valores “universalista”, deve garantir a todos os alunos uma “igualdade de partida” e “oportunidade êxito de qualquer um que se mostre capaz”. A escola é, assim, a agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual a qual procura incutir a aceitação das regras de competição próprias da estrutura. (PASSOS,2002, p.1)

A organização do processo avaliativo, precisa ser estruturado de acordo com a realidade explícita em cada local de ensino. Avaliar, é tão importante quanto (re) pensar e (re) planejar, para isso, é fundamental que os docentes estejam em formação contínua, aderindo uma visão ampla sobre o fazer pedagógico, diante do processo de avaliação.

A avaliação tem por objetivo identificar, a situação dos estudantes, e por finalidade

melhorar as práticas pedagógicas, visando um bom desempenho dos educandos. Dentro de uma avaliação o docente deve exercer a ética profissional, dessa forma, garante avaliação justa.

A avaliação é um processo permanente de reflexão e ação sendo importante para o desenvolvimento do aluno e a prática pedagógica.

2.4 Projeto Político Pedagógico

O projeto político pedagógico PPP é um documento obrigatório para todas as instituições do ensino no Brasil, metas e objetivos para cada escola Para o ano letivo o(PPP) é um conjunto de propostas educacionais, como projetos para formar aos cidadãos na construção da sociedade política, precisa ser elaborado por todas as instituições educacionais, tanto político quanto privado ,apesar de ser um planejamento mais longo prazo o (PPP)Pode ser alterado ao longo tempo no caso de escola passar por mudança impactante, a importância do projeto pedagógico oferece nas escolas a organização que identifica os desafios a serem superados em prática estratégica a de a ser defendido, para alcançar seus objetivos, justamente por ser um documento tão completo ,ele é uma ferramenta na gestão da escola. Por isso ele não deve ser visto como uma formalidade, mas sim como um dos pilares mais forte na educação ou na construção de uma nova gestão.

CAPÍTULO III

3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

3.1 Currículo: Concepção

Refletir sobre o currículo significa, essencialmente, refletir sobre o que escolhemos como formação. Nesse sentido, ao construir uma proposta curricular, algumas questões centrais surgem: o que consideramos formação?

Quais conhecimentos devem ser priorizados para esse processo? Essas perguntas abrem diversas possibilidades de resposta, demonstrando que a construção do currículo é uma decisão política que reflete as intenções educacionais que assumimos.

A elaboração de uma proposta curricular para a rede municipal de ensino envolve a criação de um diálogo entre as perspectivas globais (entendidas como macropolíticas do Sistema Nacional de Educação), as locais (micropolíticas dos Sistemas de Ensino e suas escolas) e o intercâmbio entre valores culturais globais e locais. O objetivo é desenvolver políticas de formação que não estejam sujeitas a imposições externas.

No campo da educação, como aponta Macedo (2012), o currículo é o dispositivo que media o processo de formação, pois explicita os saberes considerados formativos. Assim, é necessário entender a estrutura e a dinâmica do currículo, bem como os papéis dos atores curriculares, para identificar aspectos que não são visíveis nos documentos institucionais.

A formação, por sua vez, não se restringe à escola, nem pode ser tratada como algo com garantias definitivas, como se ao final de um curso o estudante estivesse "pronto" para algo específico. A formação é um processo contínuo, marcado por experiências ao longo da vida. Nesse contexto, como defende Freire (2011, p. 16), "formar é muito mais do que apenas treinar o educando para executar habilidades"; a formação é um processo que se desenvolve ao longo da vida.

De acordo com Silva (2017), o currículo nas escolas do campo deve preparar os alunos para a vida em sociedade sob uma perspectiva humanística e emancipatória, ao invés de focar apenas nas demandas do mercado de trabalho. Embora as legislações públicas orientem o currículo, é fundamental que ele promova o desenvolvimento integral dos alunos, indo além de um conteúdo prescritivo e limitado às inovações tecnológicas.

Ao planejar e estruturar o currículo, é essencial considerar a necessidade de uma sequência e organização, elementos fundamentais em qualquer processo educativo. O conceito de currículo sofreu alterações ao longo do tempo e em diferentes contextos, especialmente nas abordagens didático-pedagógicas.

Segundo Eça (2021), as bases curriculares implementadas na educação brasileira sempre refletiram a globalização, buscando orientar o Estado e as instituições em relação às normas e propostas educacionais. Isso influencia diretamente o currículo escolar, a autonomia da gestão e as atividades pedagógicas dos professores em sala de aula.

Desde a década de 1980, conforme Eça (2021), as mudanças nos modelos curriculares no Brasil podem ser observadas da seguinte forma:

- Anos 1980: Guias Curriculares e Grade Curricular.
- Anos 1990: Parâmetros Curriculares e Quadro Curricular.
- Anos 2000/2010: Diretrizes Curriculares e Estrutura Curricular.
- Atual (2017/2023): Base Nacional Comum Curricular e Matriz Curricular.

Assim, o currículo é visto como um conjunto de ações pedagógicas que envolvem diversos elementos, como espaço, tempo, sujeitos e saberes, influenciados por práticas sociais, movimentos comunitários, universidades, mundo do trabalho, cidadania e outros.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, reforça a necessidade de apoio pedagógico adequado para os alunos da Educação do Campo, levando em consideração as particularidades locais, culturais e econômicas das populações atendidas.

Portanto, pensar e planejar o currículo, respeitando suas especificidades e as diferentes modalidades de ensino, deve ser um processo colaborativo e abrangente. O currículo precisa estar comprometido com a formação integral dos sujeitos, considerando as diferenças de gênero, sexualidade, raça e crenças.

A concepção de currículo defendida pelo município de Palmas de Monte Alto está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca garantir uma educação plural e integral, promovendo o desenvolvimento pleno dos alunos, respeitando suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017).

3.2 Classes Multianos, Multietapas ou Multisseriadas

As escolas multisseriadas nasceram como opção política de atender a uma população

historicamente excluída da escola. Tal atraso na oferta educacional é muito mais visível em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Devido a este fato, há décadas, organismos internacionais vêm discutindo e fazendo acordos de modo a superar esses atrasos históricos. Por meio da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, por exemplo, países de quase todo o mundo firmaram acordos para a universalização do ensino fundamental, com vistas a colocar em prática o que a Declaração Universal de Direitos Humanos já anunciava: toda pessoa tem direito à educação. Para compreender o processo de gestão democrática nas Escolas do Campo com as turmas multianos, multietapas ou multisseriadas, explicita-se alguns conceitos básicos das classes da escola do campo. Como trata o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, art. 1º, parágrafo 1º, Inciso II, define que “[...] é aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente, a populações do campo” (Brasil, 2010).

Ainda no art. 1º do Decreto, o parágrafo 2º traduz como “do campo” as turmas anexas vinculadas as unidades de ensino (escolas) com sede localizada em área urbana, que funcionam em condições especificadas no Inciso II, do § 1º. Assim, são consideradas turmas multisseriadas conforme estudos de Queiroz e Azevedo (2010), aquelas cuja organização se caracteriza pela junção de estudantes de diferentes idades e níveis de escolarização em uma mesma sala de aula/classe, no mesmo horário/tempo escolar, geralmente, sob responsabilidade de um único professor/regente.

Define-se então as classes Multianos como uma forma de organização curricular implementada em escolas do campo que geralmente possui baixa demanda de estudantes. É um processo que está em construção, cujos elementos constitutivos ainda são incipientes e as exigências político-pedagógicas de implementação constituem-se desafios a serem superados com um longo e profundo processo de formação.

As Classes Multietapas surgiram a partir da premissa de que a educação do campo é responsável pela formação escolar dos sujeitos do campo, fundamentada pelo apelo da I Conferência Nacional realizado em 2001, cujo fomento foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Parecer CNE/CEB n. 36 de 2001 e a Resolução CNECEB n. 01/2002. Em seguida, foi promulgada pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil,

2008).

As multisseriadas é o termo comumente mais utilizado porque além de ser o que consta nas leis e diretrizes, também foi o pioneiro na organização das classes escolares com mais de uma série/etapa, numa mesma classe/turma, e, geralmente, com apenas um professor. O termo e organização é tão antigo que faz parte ainda do governo imperial, quando em 1827, criou a “Lei Geral de Ensino”, cujo 1º artigo estabelecia que todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias (Atta, 2003).

Para a construção ou (re) elaboração de Diretrizes Municipais da Educação do Campo, conseqüentemente, engloba todos os formatos de classes, é importante refletir em parâmetros que fujam das perspectivas hegemônicas pertencem ao ideário político neoliberal. A educação do ponto de vista neoliberalista, deixa de exercer sua função social e política, para aplicá-la no campo do mercado de trabalho e funcionar à sua semelhança, de forma que seja uma proposta pedagógica que valorize os sujeitos do campo e suas especificidades e particularidades.

3.3 Matriz Curricular da Escola

A educação do campo deve possibilitar o desenvolvimento para além do seu espaço, da sua comunidade próxima ou da sua região, e da relação dessa região com o seu desenvolvimento global, integral. E neste contexto, pensando o ensino fundamental que contribuía efetivamente para a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; com a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade possibilitando ao estudante uma compreensão integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com o meio.

A partir da década de 80, os currículos implementados na educação brasileira sempre tiveram como característica comum o fato de terem sido elaborados dentro de um contexto globalizado ou mundializado, buscando direcionar e orientar as Nações em relação às ações, normas e propostas desenvolvidas no campo educacional, influenciando desta forma direta no currículo escolar, na autonomia da gestão e nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos educadores (Eça; Nunes, 2021).

As diretrizes da educação do campo no município de Tabocas do Brejo Velho, Bahia,

pretendem atender a Política Pública para a Educação do Campo sem considerar a transversalidade dos aspectos ligados ao universo do Trabalho, da Educação para a Sustentabilidade, a Educação Ambiental e a Agroecologia, a Cultura, Juventudes, os Movimentos Sociais e as relações de gênero e Sexualidade. Pois, Educação na perspectiva da diversidade, na qual se insere a Educação do Campo pressupõe também abrir caminhos para a Cidadania e para os Direitos Humanos.

Entende-se, que os eixos transversais assumidos na matriz, dialoga com a Educação do/no Campo exigindo a criação de ações e estratégias didática-pedagógicas para abordar a diversidade de atendimento e, conseqüentemente, a diversidade de organização escolar e curricular. Entretanto, a formação dos educadores é necessária no decorrer de todas as ações, visando a qualidade em seu atendimento em todas as suas singularidades embasadas no contexto teórico-metodológico. Nesse sentido, torna-se imprescindível ampliar o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada do Currículo.

3.4 Trabalho

A educação do campo é vista como uma forma de fortalecimento das identidades camponesas, ao se contrapor às culturas urbanas e ao buscar formações que contribuem para um desenvolvimento endógeno e sustentável do campo. As relações do ser humano com o seu ambiente maximizam as potencialidades de traçar caminhos na história conforme o que é essencial e que mantém viva a tradicionalidade. A partir das relações estabelecidas, sob a lógica hegemônica do capital, a lógica da reciprocidade permanece atualizada e ressignificada nas comunidades tradicionais.

Uma das principais portas abertas para a juventude é a educação e os espaços de formação que, em geral, extrapolam os limites das escolas. Quando o jovem se empodera e se integra a grupos e movimentos sociais, há uma troca de informações e experiências que contribuem para que esses espaços sirvam também para formação de opinião e de construção de projetos de vida transformando a realidade em que vivem. É um processo de libertação das amarras de um passado histórico que limita e exclui a juventude do campo e que abre novas possibilidades de permanência da juventude na zona rural. Muitas são as lutas dos povos e comunidades tradicionais, e algumas conquistas são essenciais para a continuidade da vitalidade desses povos.

Despertar nos jovens o interesse pelo campo e, conseqüentemente, o protagonismo e a autonomia, ainda é um desafio em muitas realidades. Os processos formativos devem fomentar que, os jovens que se interessem nas formações disponibilizadas sejam, posteriormente, multiplicadores das temáticas junto a outros jovens, motivando-os a aderir às propostas vinculadas à vida e preservação das culturas e práticas locais. Esses espaços de formações eram sempre avaliados como positivos pelos próprios jovens por favorecer a troca de experiências, a integração de jovens de diferentes comunidades e a comunhão de temas que dizem respeito à vida cotidiana do campo, favorecendo o empoderamento de suas identidades, peculiaridades e potencialidades, a troca de experiências, vivências de práticas agroecológicas e místicas propostas a partir da formação integral e do despertar para projetos de vida pessoais e comunitários. A partir disso, enxergar os reflexos dos processos de formação na vida dos jovens do campo continua sendo uma indagação para pesquisa e aprofundamento.

Vale a pena ressaltar a necessidade de romper com a ideia de que o jovem do campo pode salvar ou impossibilitar a continuidade da vida no campo. Antes é preciso olhar para esses jovens como sujeitos que podem querer ou não permanecer no campo, mas principalmente como sujeitos que se encontram inseridos em uma realidade histórico-social concreta que coloca possibilidades e limites a sua atuação. Nesse sentido, a ação desses jovens para provocar mudanças, seja no campo ou na cidade, requer muito mais que esforços individuais.

A juventude tem se pronunciado sobre o desejo de acesso à educação de qualidade e a bens e serviços que são garantidos a todos. Ser do campo não é justificativa para desigualdade; o que afasta jovens do campo e da cidade são as práticas excludentes que impõem uma condição juvenil inferiorizada para aqueles que vivem no campo. A busca por condições de vida digna e de qualidade ainda está em pauta, mas aos poucos o reconhecimento do papel social e político do jovem do campo vão abrindo espaços também para que estes sejam ouvidos e considerados nas lutas coletivas do campo e em busca de melhores formas de se viver e desfrutar da juventude. É pelo direito de permanecer e de viver no campo que a juventude campesina se constrói como sujeito social e sonha com dias melhores.

3.5 Educação Ambiental

A Educação Ambiental é um processo que visa a construção de conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores que contribuam para a conservação do meio ambiente e a sustentabilidade.

Entendam-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem do uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental é de fundamental importância, porque ajuda desenvolver uma consciência ética e contribui na formação de cidadãos comprometidos e responsáveis pela preservação do mesmo, que é um contexto nacional e mundial e se evidencia na prática social e nas mudanças climáticas, e a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais, locais e globais.

Assim, a educação ambiental, visa a construção de conhecimentos, ao desenvolvimento, habilidades e atitudes, socioambientais como: Elaboração de projetos, voltados para a revitalização das nascentes, riachos, açudes e outras áreas inseridas no contexto ambiental. Segundo Paulo Freire, “ A educação ambiental não é um conjunto de práticas de defesa ao meio ambiente, ele assume uma “ ação- reflexão crítica” dos problemas concretos, das realidades que vivenciamos, seja a nível micro (local) ou macro (global).”

Diante dos fatos supracitados, percebe-se que a educação ambiental deve ser levada a sério, tanto pelos governantes quanto pela população global. Buscando solucionar os conflitos atuais e futuros no intuito de salvar as vidas do planeta.

3.6 Agroecologia

É um estilo de agricultura que visa produzir alimentos saudáveis de forma ambientalmente consistente, economicamente viável e produtiva. Na agroecologia o cultivo dos alimentos deve ser consorciado a natureza e lavoura sem uso de agrotóxicos, dispensando também o uso dos adubos químicos, e o uso de grandes máquinas para o preparo do solo.

Uma lavoura agroecológica, requer um manejo tradicional com produtos naturais bem como: adubos orgânicos retirados da própria natureza (folhagens secas; cascas de madeira; restos de comida, frutas e verduras; esterco e fósseis de animais).

A Agroecologia promove desenvolvimento sustentável, agregando conhecimentos científicos e saber tradicional para proteger e desenvolver as plantações, além de proporcionar

melhores condições sociais e econômicas aos produtores do campo.

Segundo Leff (2002, P.42), “ Incorpora princípios ecológicos, valores culturais as práticas agrícolas que, com o tempo foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização tecnificação da agricultura” representada pelo agroecossistema que é formado por um conjunto de conhecimentos sistematizados baseados em saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) que fazem parte da sustentabilidade.

Partindo dessa ideia, é necessário rever todos os conceitos implantados pela Revolução Industrial, pressupondo transformar a realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão.

3.7 Cultura

No Brasil o processo do desenvolvimento da escolarização no meio rural foi muito lento até chegar n século XXI. No contexto de mudança do meio rural, o homem do campo não pode ser pensado como alguém atrasado, isolado e excluído e resquícios de desenvolvimento. Hoje nos dias atuais através da educação para sustentabilidade no currículo na educação do campo, através de projetos pedagógicos como eixo transversal nos principio do agronegócio, uma vez conjunto de conhecimento e práticas produtivas socialmente justa e emancipação e as necessidades da educação ambiental torna se mais visíveis nos dias atuais. Através no contexto nacional e mundial. Aplicando na educação nos anos iniciais e no ensino fundamental e ensino médio através de projetos pedagógicos.

Assim como a afirmação de Silva (2017), o currículo das escolas Campo devem preparar para a sociedade assim tem uma perspectiva satisfatória e humanista priorizar o conhecimento sobre o trabalho diante as inovações tecnológicas e assim orientados pelo poder público mediante a sua legislação que orientam o currículo de diferentes maneiras no sistema de ensino contudo a ideia de colaboração de um currículo escolar com a sequência e ordenação de unidades e disciplinas que são indispensáveis ao processo educativo assim construindo sequências de normas lógicas que segundo apontam os autores da área contudo o currículo sofreu várias alterações em seu contexto tempo e espaço principalmente em relação a data didática pedagógica as instruções em relação às normas e ações devolvidas no campo Educacional influenciam diretamente no currículo escolar dando autonomia à gestão nas

atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala a educação no campo terá que uma infraestrutura adequada para receber seus alunos assim também o apoio indispensável pedagógico materiais didáticos como livros bibliotecas Laboratórios área de lazer diante a realidade apresentada no local respeitando-se o estilo de vida cultural e tradições de sua população assim então partimos para o princípio de que a classe escolar são nomeadas ou denominadas de acordo com seu sistema de ensino ou seja os princípios entre União estado e município.

Sabe-se que a formação do campo compreende todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil até a educação profissional técnica de nível médio integrado. É uma formação tanto para profissionais da zona rural como para os da zona urbana, tendo em vista que as respectivas matrizes curriculares no forma campo não interfere naquelas que estão previstas para as unidades urbanas.

Partindo desse pressuposto, ao analisar os diversos temas relacionados à formação, buscamos conhecer e entender sobre nossa cultura, a concepção da cultura está relacionado ao aspecto imaterial, como a contação de história; cantigas; danças; poesias; brincadeiras etc. A escola que está no campo, em sua grande maioria, é a escola rural, construída historicamente com base na ideologia do capitalismo agrário e na ideia de que o campo é um lugar de atraso, com pessoas que necessitam de estudo para melhorar as condições de vida fora do campo, e com os conteúdos escolares centrados na ideologia de que o Brasil é urbano.

Pensar na perspectiva do currículo é pensar sobretudo, na ideia do que elegemos como formação. Nesse sentido, construir uma proposta curricular para o sistema ou rede municipal de ensino é buscar estabelecer um diálogo entre as perspectivas globais (aqui entendidas como as macropolíticas, produzidas pelo sistema nacional de educação).

A participação da comunidade escolar é fundamental para o funcionamento eficaz da escola e para a qualidade da educação dos estudantes. Na educação do campo, a participação da comunidade é ainda mais importante, pois a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das comunidades rurais.

Alguns princípios da educação do campo são: Respeito à diversidade; Formulação de projetos político-pedagógicos específicos; Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; Participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, da parte pedagógica. Na educação do campo é de suma importância levar em conta toda a diversidade existente nesses ambientes rurais, aspectos, características de trajetória de vida e

cultura valorizando as práticas sociais.

A organização curricular da educação no campo é voltada para atender as especificidades das comunidades rurais, respeitando suas culturas, tradições e modos de vida. O currículo deve ser contextualizado, considerando as necessidades locais e a valorização das práticas sociais, com foco na sustentabilidade e no desenvolvimento rural. Ele é orientado por princípios como respeito à diversidade, participação da comunidade, e inclusão de projetos político-pedagógicos específicos.

A educação no campo precisa formar cidadãos preparados para atuar tanto no meio rural quanto no urbano, com ênfase nas práticas de trabalho no campo. Deve haver um equilíbrio entre o ensino de habilidades práticas voltadas para o agronegócio, agroecologia e economia rural, com as demandas da sociedade moderna e as inovações tecnológicas.

3.8 Juventudes do Campo

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estabelece que pessoas de 15 a 24 anos de idade, compõe a parcela da população jovem, enquanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a faixa etária de 15 a 19 anos para definir jovens e de 20 a 24 para jovens adultos. No Brasil, a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, a qual institui o Estatuto da Juventude e cria o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), define que pessoas jovens são aquelas situadas entre 15 e 29 anos de idade, porém, § 2º Aos adolescentes com idade entre quinze e dezoito anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e, excepcionalmente, este estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013, p. 1).

A partir dos anos 1990, as investigações sobre juventude no Brasil começaram a se expandir, mas a visão sobre os jovens, refletida nas políticas públicas, ainda é a de assistencialismo e problema social. Os jovens são vistos como sujeitos necessitando de intervenção, o que leva à criação de programas voltados para a formação profissional e o trabalho, com o objetivo de controlar suas reflexões e corpos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “é essencial para a formação dos jovens no Ensino Médio, pois contribui para superar posturas baseadas na repetição das referências de seu próprio grupo para avaliar os outros” (BRASIL, 2017, p. 566).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011, publicado no Diário Oficial da União em 24 de dezembro de 2012, destacam que, embora se reconheçam as particularidades da juventude, é necessário criar um currículo focado na formação profissional dos jovens das classes trabalhadoras, visto que o trabalho é o principal objetivo para eles. A implementação dessa proposta foi concretizada por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Nesse sentido, As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011, e publicadas no Diário Oficial da União em 24 de dezembro de 2012, reconhecem a importância de considerar as particularidades da juventude brasileira, especialmente a realidade dos jovens das classes trabalhadoras. Nesse contexto, a proposta das diretrizes é estruturar um currículo que atenda às necessidades desses jovens, com foco na formação profissional. A ideia central é que o trabalho seja um dos principais objetivos de vida para essa parcela da população, sendo fundamental preparar os estudantes para o mercado de trabalho de maneira qualificada e abrangente.

Com base nessas diretrizes, a implementação da proposta curricular foi formalizada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que criou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Essa base curricular é um documento que define as competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, com o intuito de garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou contexto social, tenham uma formação sólida e igualitária.

A BNCC tem como principal objetivo promover uma formação que não apenas prepare os alunos para a vida profissional, mas também para o exercício da cidadania, abrangendo áreas como o conhecimento acadêmico, habilidades socioemocionais e a valorização das experiências de vida dos estudantes. Em síntese, as diretrizes e a BNCC buscam construir uma educação mais inclusiva, que permita aos jovens das classes trabalhadoras uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho, além de uma formação integral.

3.9 Movimentos Sociais

A Educação do Campo surgiu das lutas dos movimentos sociais do campo por justiça

social. Essas batalhas trouxeram conquistas importantes, como leis e diretrizes que garantem direitos para essa população.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2020) destaca que, na realidade do campo, existe uma disputa entre diferentes projetos de desenvolvimento, envolvendo temas como reforma agrária, agroecologia e conflitos fundiários. Segundo o documento, um dos projetos atuais do governo está baseado em ideias "fascistas, anticivilizatórias, violentas, de extermínio do outro, neste caso, do povo empobrecido do campo e da cidade" (CANUTO et al., 2020, p. 22).

Esse projeto se manifesta por meio de ações governamentais que, além de manter paralisadas a reforma agrária e a demarcação de terras tradicionais, enfraquece órgãos de proteção como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA). Ao mesmo tempo, o, incentiva atividades como garimpo e mineração em terras indígenas, ampliando a exploração agrícola.

Diante disso, os movimentos sociais do campo se organizam para resistir a esse modelo de desenvolvimento, pressionando o governo em defesa de um modelo de produção mais sustentável, a agroecologia. Essa luta surge das contradições e conflitos que existem e se intensificam no campo (DCRB, 2020).

O Referencial Curricular da Bahia também ressalta que, no meio dessas lutas, está o direito à Educação do Campo, defendendo uma educação que atenda às necessidades reais dos trabalhadores do campo e esteja ligada aos interesses da classe trabalhadora.

Para os movimentos sociais do campo, a Educação do Campo não é apenas uma modalidade de ensino, mas também uma bandeira de luta. Ela reflete os desafios enfrentados pelas populações rurais em suas disputas por um modelo de desenvolvimento mais justo, tanto no campo quanto na educação (DCRB, 2020).

3.10 Sexualidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na seção sobre Orientação Sexual de 1998, sugerem que a escola deve tratar a sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, reconhecendo que é um tema complexo, influenciado pela história, cultura e evolução social. No entanto, o documento parte do pressuposto de que as famílias já abordam o tema com os jovens, e, por isso, a escola deve tratá-lo de forma transversal, ou seja, em várias

disciplinas.

Gesser, Oltramari e Panisson (2015) observam que, muitas vezes, o debate sobre sexualidade na escola é moldado por uma visão moralista, religiosa e centrada em aspectos biomédicos, associando saúde apenas à prevenção de doenças. Além disso, eles destacam que as diversas formas de expressão sexual de crianças e jovens costumam ser tratadas com preconceito.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos (2010), a sexualidade deve ser abordada nos conteúdos tanto da base comum quanto da parte diversificada do currículo. Porém, na prática, o termo "sexualidade" aparece raramente nos documentos oficiais, sendo mencionado apenas uma vez, de forma bastante superficial.

Apesar dos avanços científicos e tecnológicos, a discussão sobre sexualidade, comportamento sexual e orientação sexual ainda é vista como um tabu nas escolas. Morais, Amorim e Rodrigues (2019) mencionam que, entre jovens de 13 a 29 anos, o número de casos de AIDS entre meninas tem sido maior do que entre meninos, algo que contraria as tendências anteriores, onde os homens representavam a maioria dos infectados. Esse dado ressalta a importância de se discutir abertamente a sexualidade nas escolas, para conscientizar os jovens sobre prevenção e saúde.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que estabelece diretrizes para a educação no Brasil, não menciona a sexualidade diretamente. Contudo, inclui a Meta 7, que trata da necessidade de combater a violência nas escolas, capacitando os educadores para identificar sinais de violência doméstica e sexual, promovendo um ambiente escolar seguro. De acordo com Borges e Borges (2018), a omissão do tema sexualidade no PNE gerou um efeito em cadeia, com a exclusão de questões relacionadas a gênero e sexualidade em diversos planos estaduais e municipais de educação.

A sexualidade é muitas vezes associada à violência, em vez de ser discutida como uma parte natural da vida humana.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (2017), o tema é abordado na área de Ciências da Natureza, no contexto de saúde sexual e reprodutiva. Contudo, a abordagem é limitada a aspectos biológicos e não inclui uma discussão mais ampla sobre as dimensões socioculturais e afetivas da sexualidade.

Dessa forma, a BNCC acaba cedendo a demandas conservadoras, deixando de abordar questões importantes que impactam diretamente a vida dos jovens. Gesser, Oltramari e

Panisson (2015) sugerem que é necessário desenvolver projetos pedagógicos que ajudem a desconstruir visões opressoras de gênero e sexualidade, ampliando a autonomia e garantindo os direitos sexuais e reprodutivos de todos os estudantes, independentemente de sua orientação sexual.

Incluir o tema da sexualidade no currículo escolar é essencial para que os alunos possam aprender a respeitar as diversidades de forma natural, promovendo um ambiente de aceitação e valorização das diferenças sociais, étnicas, culturais e religiosas.

CAPÍTULO IV

4. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A diversidade na educação é uma questão que impacta diretamente o contexto na vida em todo os países e em Tabocas do Brejo Velho não é diferente, tendo em vista que é uma cidade rica em história e marcada por sua pluralidade cultural. Com origem ligada aos povos indígenas caboclos, Tabocas possui uma tradição de valorização da interculturalidade, essencial para promover respeito às diferenças e inclusão nas práticas educacionais locais.

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir de 1997, trouxe à tona a importância de temas como pluralidade cultural e diversidade étnica. Na cidade, iniciativas relacionadas a essa temática podem incluir ações educativas voltadas ao fortalecimento da identidade cultural local, incluindo a história dos povos indígenas e o respeito às suas tradições.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecem princípios fundamentais como pluralismo de ideias e respeito à diversidade. Esses preceitos podem ser aplicados nos múltiplos setores da sociedade e mais especificadamente nas escolas, promovendo debates sobre igualdade, cidadania e a inclusão de saberes diversos, como o estudo da cultura afro-brasileira, conforme previsto pela Lei 10.639/03.

As escolas de Tabocas do Brejo Velho têm um papel crucial no desenvolvimento de cidadãos conscientes e preparados para lidar com a diversidade. Para isso, estratégias como a realização de seminários, palestras e a formação continuada de educadores são ferramentas indispensáveis para garantir a qualidade na educação inclusiva.

A educação reflete a busca por equidade e respeito às diferentes expressões culturais, étnicas e sociais, e em Tabocas do Brejo Velho também não é diferente, reafirmando o compromisso da cidade com uma educação transformadora.

4.1 Direitos humanos: o exercício da cidadania

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU em 1948

(Resolução 217 A - III), é um marco ético e jurídico que visa promover uma sociedade justa, garantindo direitos como vida, liberdade, trabalho, educação e moradia, sem discriminações de qualquer tipo (ONU, 1948). Este documento é um guia internacional para assegurar as liberdades fundamentais e serve como referência para práticas educativas que fortalecem a cidadania.

A educação, como base para o exercício da cidadania, exige estratégias que conectem estudantes com valores e práticas relacionadas aos direitos humanos. No Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi lançado em 1996, seguido por atualizações em 2002 (PNDH-2) e 2009 (PNDH-3). Este último aborda eixos como universalização de direitos, segurança pública e educação em direitos humanos (BRASIL, 2009). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado em 2003, fortalece a formação cidadã por meio de debates, seminários e colaboração da sociedade civil (DCRB, 2020).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1, 2012) destacam dimensões como conhecimento histórico sobre direitos humanos, desenvolvimento de valores e atitudes e processos metodológicos participativos (BRASIL, 2012).

Além disso, uma perspectiva multidimensional e orientadora da formação integral dos sujeitos de direitos, a Educação em Direitos Humanos, apresentada nas Diretrizes, articulando-se às dimensões:

I – Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II – Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III – Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV – Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e materiais didáticos contextualizados;

V – Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

VI – Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

VII – Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos” (BRASIL, 2012).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também reconhece os direitos humanos como tema transversal na formação integral dos sujeitos, alinhando-se a documentos estaduais como o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Nas escolas do campo, a promoção dos direitos humanos é um desafio que exige práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às realidades socioculturais. Essas escolas devem atuar como espaços de acolhimento, criatividade e cidadania, promovendo igualdade e respeito às diferenças. Conforme Caldart (2004), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve refletir as especificidades da educação do campo, articulando saberes comunitários e escolares para uma educação humanizadora e transformadora.

4.2 Educação para as relações étnico-raciais

A educação para as relações étnicas raciais é um tema fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação tem o papel de promover a conscientização e a reflexão crítica sobre as relações étnicas e raciais visando combater o racismo e a discriminação.

É importante que os programas e projetos sejam desenvolvidos de forma a atender as necessidades da comunidade é promover a igualdade e a justiça social. Uma educação racional e ética para essas comunidades deve ser pautada nos princípios de reconhecimento e valorização cultural. A educação indígena é um tema complexo que envolve a preservação das tradições linguísticas, culturais e de identidade.

Promover a igualdade e fortalecer a autonomia dos indígenas e das comunidades quilombolas. A educação escolar indígena e quilombola deve atender às especificidades de um povo diferente da sociedade nacional. É essencial ampliar o acesso, a permanência, o respeito às culturas próprias e o sucesso dessas comunidades na Educação Pública.

Diferentes povos indígenas lidam com a educação de variadas formas. Em geral, é possível notar com frequência uma educação comunitária, em que... O desafio da educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente

4.2.1 Educação Etino-cultural

É uma ação pedagógica que valoriza a cultura étnica e diversidade de Cultura brasileira combatendo juntamente contra o racismo para promover a igualdade racial e assim construindo uma sociedade mais justa.

É crucial refletir sobre os povos indígenas e quilombolas, o indígenas são descendentes das populações que habitavam no país ou território antes do processo de colonização, tendo um forte vínculo com a terra por estarem nelas em muitas gerações; já os quilombolas são pessoas autodeclaradas e tem identificação com a cultura e as tradições.

No Brasil, os povos indígenas e quilombolas desempenha um papel muito importante, mas enfrentam muitos desafios e um deles é a vulnerabilidade aos impactos ambientais e sociais. As duas comunidades possuem algumas características semelhantes, sendo uma delas a forma de vida simples e o contato com a natureza.

Segundo o IBGEE 1.108.970 pessoas são residentes em localidades indígenas e 1.133.106 moram em quilombos no Brasil. Ainda convém lembrar, que as comunidades tiram a maior parte do seu sustento da terra, e sem contar que são fundamentais na preservação ambiental, devido à sua profunda conexão e conhecimento tradicional da fauna e flora.

A cultura dos mesmos são caracterizados pela forte ligação entre a natureza, sobre a cultura indígena destaca-se pinturas corporais, danças, rituais, festivais, entalhes em madeira e cerâmica. Já dos quilombolas é rica e diversificada, combinando influências africanas e brasileiras, caracterizado pela música e dança; festas e rituais; culinária; artesanato; religião; Etc.

Diante disso, conclui-se que a pesar das dificuldades que enfrentam na sociedade, a luta constante pelos seu direitos e igualdades, são povos guerreiros e batalhadores, que lutam pelo o que acredita enfrentando todo o preconceito existente no contra eles.

4.3 Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA

A Educação de Pessoas Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica inserida nas políticas públicas nacionais e visa assegurar aos jovens, adultos e idosos o direito à educação de qualidade, considerando a especificidade do seu tempo

humano, consoante o qual os saberes e as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória de vida norteiam o currículo, ancorados em uma concepção de educação e de mundo peculiar a esses sujeitos.

A política pública da Educação de Jovens, Adultos e Idosos estabelece a garantia de uma educação para todos aqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, conforme estabelece o caput do art. 37, da LDBEN-Lei nº 9.394/96, em concomitância com o art. 205 da Constituição Federal, de 1988, e aduz, no §1º do referido artigo, que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A oferta da EJA se estabelece para os sujeitos de 15 a 17 anos, por meio de uma atividade educativa própria, que respeita o seu tempo humano com base nos aspectos princípios lógicos e teórico-metodológicos, em diálogo com as várias adolescências, respeitando o seu tempo/espço. O ensino fundamental também se estabelece para os maiores de 18 anos, levando-se em consideração as características e aspectos da condição de vida e de trabalho da juventude e adultez, bem como para os idosos, compreendendo toda a educação básica (alfabetização, ensino fundamental e ensino médio), fortalecendo sua formação ao longo da vida. Vale ressaltar que a EJA não se confunde com a regularização de fluxo.

A Resolução do CEE nº 239, de 2011, dispõe sobre a oferta da Educação Básica de Jovens e Adultos no estado da Bahia, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas pelo Parecer do CNE/ CEB nº 6, de 7 de abril de 2010, e pela Resolução nº 3, no Decreto nº 5.115 de 23 de julho de 2004, e nas Normas Complementares emanadas do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Destaca-se, portanto, a importância de se estruturarem as ofertas de modo presencial ou semipresencial, anual ou semestral, em regime de alternância, em grupos constituídos com base na idade e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o requerer, legitimando a autonomia da construção de uma oferta específica para o seu sujeito, seja ele do campo, quilombola, indígena, dos centros urbanos, seja da periferia, com deficiências especiais, da sócio educação, das unidades prisionais, esteja ele dentro ou fora do mercado de trabalho.

Dentre os caminhos para construção de uma Política Pública de Educação do Campo

no âmbito do município, inclui-se também a definição de seu lugar no sistema educacional como uma modalidade de ensino que abriga em seu bojo todas as etapas da Educação Básica, incluindo a educação infantil, de preferência em classes específicas de pré-escolar, o ensino fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio, sempre que obtiver demanda.

Diante disso, torna-se urgente que escola pública, torne-se o lócus, inclusivo, plural e multiétnico, que não somente que recebe a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, mas sobretudo, que comece a pensar sobre essa realidade e criar ações cotidianas de combate ao racismo estrutural, elemento opressor que permeia o espaço escolar, muitas vezes reforçado e reproduzido nesse ambiente. Como afirmou Gomes (2013, p.69) “A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivemos conflitos e as contradições”. Nesse sentido é importante pensar que a educação de jovens e adultos é um campo do saber que atende um público que têm demandas e especificidades muito peculiares e por essa razão faz-se preciso levar em consideração o contexto histórico social em que a educação acontece, valorizando as experiências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos.

4.4 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

É uma proposta pedagógica que integra a educação especial na escola regular, de forma a atender as necessidades educacionais de alunos com deficiência, altas habilidades, superdotação, e também povos indígenas, jovens e adultos.

A educação especial na perspectiva inclusiva são:

- ✓ Adaptar o currículo e as estratégias de ensino para atender as necessidades individuais dos alunos;
- ✓ Utilizar métodos pedagógicos diferentes recursos visuais e tecnologias assertivas;
- ✓ Criar ambiente de respeito e cooperação entre os alunos;
- ✓ Valorizar a diferença e envolver a diversidade em todas as práticas educativas e sociais;
- ✓ Adaptar materiais didáticos como: áudio, braille e caracteres ampliados;
- ✓ Promover relações de cooperação e parceria entre escola, família e a comunidade;
- ✓ Apoiar a transição dos alunos para diferentes etapas de educação e para a vida adulta.

Segundo Paulo Freire, a inclusão é uma forma de flexibilizar a educação básica para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Neste ponto de vista, percebe-se que toda a comunidade escolar precisa buscar meios de se adequar a essa nova realidade de ensino.

4.5 Educação Integral em Tempo Integral na perspectiva da Educação do Campo

Em um país como o Brasil que historicamente negligencia direitos, é central compreender que a efetivação do direito à educação deve necessariamente observar a indissociabilidade entre os direitos fundamentais. Isso significa que não basta, ainda que seja inegociável, observar os fatores intraescolares relacionados às condições da oferta educacional. É necessário observar os fatores extraescolares, ou seja, as condições sociais, econômicas e a garantia de necessidades básicas como moradia, saúde, segurança, alimentação e trabalho decente a crianças, estudantes e suas famílias.

Neste sentido, a Educação Integral é a compreensão de que todas as práticas educativas - institucionais, escolares, comunitárias, familiares – devem garantir o desenvolvimento de todos e todas, em todas as suas dimensões - intelectual, física, emocional, social e cultural, e deve-se constituir como um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores e educadoras, gestores e gestoras e comunidades locais. Isto significa compreender que para além do conceito, a Educação integral em tempo integral deve superar a simples transmissão de conhecimentos acadêmicos, significa também, oferecer não apenas aulas tradicionais, mas atividades extracurriculares, apoio emocional e social, nutrição adequada e cuidados com a saúde, visando formar cidadãos mais completos e preparados para a vida em sociedade.

Assim, a Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 07).

Neste contexto, a trajetória da Educação Integral nos permite identificar proposições, iniciativas e ações não apenas político-administrativas, mas também o papel da mobilização da sociedade. O conceito de educação integral em tempo integral ainda é bastante discutido, por isso, a falta da compreensão acerca dos conceitos, concepções e reais fundamentos em torno da temática da Educação Integral, têm contribuído para que propostas e projetos exacerbados aconteçam em diversos municípios, causando um acúmulo de práticas direcionadas à lógica de um conceito de educação integral hegemônico difundido no Brasil, que se relaciona diretamente com uma formação fragmentada e excludente.

Nesse sentido, é importante apontarmos o questionamento de Silva e Flach (2017) sobre a diferença existente entre educação integral, atendimento integral e escola de tempo integral. As autoras defendem o conceito de educação integral como aquela que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto as suas inclinações individuais quanto as necessidades sociais, esclarecemos que o conceito de educação na sua integralidade está longe de ser homogêneo.

As autoras criticam as três nomenclaturas apresentadas e defendem a ideia de uma educação integral emancipatória, pois

A educação integral sob a ótica da emancipação humana requer uma cisão com o pensamento conservador, uma vez que o desenvolvimento integral só é possível em outro modelo de sociedade onde não vigore a exploração do homem pelo homem. Deste modo, pode-se concluir que a educação verdadeiramente integral não pode ser atingida nessa forma de sociabilidade, mesmo muitas propostas sendo assim intituladas. Todavia, atividades educativas de caráter emancipador são possíveis de serem realizadas no vigente modelo de sociedade. Essas atividades exigem compromisso com a classe trabalhadora, - público-alvo da escola pública - e podem contribuir potencialmente para que outra forma de sociabilidade se efetive (Silva; Flach, 2017, p. 735).

Diante o exposto, o conceito de educação integral perpassa pela lógica emancipatória, pelo rompimento do monopólio por parte da burguesia, trazem a ideia da relação entre o trabalho manual e intelectual superando as lacunas, aborda a ideia da formação omnilateral e visa a aproximação entre escola e sociedade evidenciando, assim, aspectos que direcionam e fundamentam a concepção de educação integral.

Dessa forma, compreendemos que os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral se divergem como conceitos, mas se relacionam como modalidade ou, por que não dizer, como estratégias, como jeito, como políticas ou até mesmo como ideias que se juntam e dialogam entre si na perspectiva de oportunizar melhores condições de aprendizagem para

a formação dos sujeitos.

Isso posto, ficam evidenciados os conceitos e diferenças entre os termos, bem como as diversas maneiras que estes dialogam e se relacionam dentro das suas possibilidades para o desenvolvimento pleno dos sujeitos na perspectiva de ampliação de espaços e tempos. Para o MEC, a ampliação do tempo e o conceito de educação integral conforme a Portaria 2.036/2023 em seu Art. 2º, inciso V,

V - tempo integral: carga horária em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo; (Brasil, Portaria nº 2.036/2023).

A ampliação da carga horária integral na educação é uma proposta que visa aumentar o tempo que os estudantes passam na escola, proporcionando uma formação mais abrangente e de melhor qualidade. Assim sendo, a ampliação da carga horária na educação integral é uma estratégia central para a implementação eficaz desse modelo educativo. A educação integral visa oferecer aos alunos uma formação mais abrangente, que vai além do currículo acadêmico tradicional e inclui atividades culturais, esportivas e de desenvolvimento pessoal.

Superar as desigualdades e proporcionar mais oportunidades para alunos de diferentes contextos socioeconômicos (das escolas do campo e urbanas) participarem de atividades que complementam a educação formal, promovendo maior equidade educacional ainda é um desafio a ser batido, pois, requer investimentos em infraestrutura, como a expansão das instalações físicas das escolas e a aquisição de equipamentos adequados, formação continuada para professores e outros profissionais da educação para que possam adequadamente planejar e implementar atividades diversificadas, além disso, exige um planejamento cuidadoso para garantir que a ampliação da carga horária seja feita de maneira equilibrada e benéfica para todos os envolvidos.

4.6 Ensino e Aprendizagem na Pedagogia da Alternância

É um método que busca a interação entre os estudantes e a realidade de seu cotidiano, promovendo a troca de conhecimentos entre o ambiente de vida, trabalho e escola. É uma metodologia de ensino que permite que jovens do campo alternem entre os estudos e o trabalho, evitando o êxodo rural. A proposta pedagógica e metodológica que seja capaz de

atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, permitindo o acesso à escola sem que os estudantes tenham que deixar de trabalhar.

Valorizar as especificidades do povo camponês, considerando indissociável à formação em ambiente escolar e na comunidade na qual estão inseridos.

A educação do campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento integral de crianças e jovens que vivem em espaços rurais. Ela se diferencia da educação rural, que é um projeto do sistema capitalista, e se origina dos movimentos sociais das lutas, dos trabalhadores e dos saberes dos povos do campo.

Segundo análise de Gimont (2007), a pedagogia da alternância está relacionada com o movimento de agricultores franceses no início do século XX. Diante dessa perspectiva, a pedagogia da alternância é um método de ensino que visa promover a interação entre o estudante e a realidade em que vive. Portanto, a proposta é que conteúdos curriculares, o método e os períodos, sejam organizados de forma a atender as necessidades e a realidade dos estudantes.

CAPÍTULO V

5. RECURSOS FINANCEIROS E O FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

5.1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) autarquia federal criada pela lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do ministério da educação (MEC). Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o fundo se tornou o maior parceiro dos 26 estados, de todos os municípios e do Distrito Federal. Nesse contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários. Além de inovar o modelo de compras governamentais de diversos projetos e programas em execução.

5.2 Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE

O PDDE tem como objetivo prover, recursos financeiros de forma suplementar para atender necessidades prioritárias das escolas, contribuir para melhorias em infraestrutura física e pedagógica, incentivar a autogestão escolar e a participação comunitária. Os recursos do PDDE são destinados às escolas beneficiadas através de entidades executoras que incluem prefeituras municipais, secretarias estaduais e distrital de educação e unidades executoras que são organizações da sociedade civil.

O FNDE faz o repasse dos recursos diretamente às escolas por intermédio dessas entidades. O valor dos recursos financeiros a serem repassados é baseada nos dados do Censo Escolar do INEP, que visam à melhoria da educação básica pública no Brasil.



5.3 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O PNAE fornece alimentação de qualidade e adequada para alunos do ensino infantil e ensino fundamental. Esse programa é necessário para assegurar alimentação no Brasil. Os recursos são transferidos diretamente aos estados e municípios, baseado no senso anterior. O programa tem características que respeitam a realidade cultural, e tradições alimentares de cada região. No mesmo 30% devem ser adquiridos da agricultura familiar. Sendo também acompanhado e fiscalizado por conselhos de Alimentação Escolar. (CAES, FNDE, TCU, SFC), e pelo Ministério Público. Esse programa é o responsável pela alimentação estudantil, devendo cumprir todos os requisitos necessários.

5.4 Caminho da Escola e o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE)

De acordo com o Ministério da Educação – MEC (2011), em um país com grandes dimensões como o Brasil, não basta oferecer a escola, é preciso fazer com que os estudantes cheguem até ela. O FNDE por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e do Caminho da Escola visam garantir o transporte escolar de estudantes da educação básica, especialmente aqueles que residem em áreas rurais e de difícil acesso e buscam proporcionar um ambiente seguro e adequado para que os alunos possam frequentar as aulas, contribuindo para a permanência deles na escola. Esses dois programas oferecem aos discentes das escolas públicas do ensino básico, prioritariamente nas localidades rurais para as escolas do Campo, os meios para vencer as distâncias e construir um futuro melhor. O Programa Caminho da Escola, criado pela Resolução CD/FNDE n. 3 de 28/03/2007 e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei n. 10.880 de 09/06/2004, são iniciativas de apoio financeiro e logístico que garantem um transporte diário gratuito e de qualidade aos estudantes, transferindo recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para que eles possam investir meios de transporte a serviço dos estudantes da rede pública, repassado nove parcelas anuais de março a novembro. Recentemente em 2024, a Resolução nº 5, de 9 de abril de 2024 - altera a Resolução CD/FNDE nº 18, de 22/10/2021, e estabelece novas diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro aos Municípios, aos

Estados e ao Distrito Federal, no âmbito da execução do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE.

Portanto, o dinheiro suplementa os orçamentos dos estados e municípios e financia despesas como exemplo do seguro de transportes, licenciamento do veículo, impostos, manutenção, combustível e até mesmo a terceirização do serviço.

5.5 Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)

O Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), instituído pelo Decreto nº 9.3204, de 23 de novembro de 2017, visa "apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica" (art. 1º), por meio da conjugação de "esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica" (art. 2º).

Os recursos referentes a essa política correm à conta de dotação orçamentária consignada no Orçamento Geral da União e são repassados às escolas contempladas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As escolas selecionadas pelas respectivas redes de ensino, observados os critérios previstos no decreto supracitado e na Portaria nº 126, de 21 de julho de 2022, devem realizar esse ano quatro etapas no sistema PDDE Interativo:

- Diagnóstico: ferramenta que busca auxiliar a gestão escolar no mapeamento das potencialidades e fragilidades locais, com vistas ao levantamento de evidências para a elaboração de um planejamento assertivo, que contemple, de fato, as necessidades e as características de cada unidade escolar. Através do diagnóstico as escolas poderão perceber em que nível (emergente, básico, intermediário ou avançado) de adoção de tecnologia ela se encontra;
- Adesão: formalizada por meio da assinatura digital do gestor, em campo próprio, disponível no item 2 do PDDE Interativo, que somente é habilitado, caso a escola tenha sido indicada pela rede para participar do PIEC;

- Plano de Ação: seção do PDDE Interativo destinada à priorização das ações referentes à conectividade, observadas as quatro dimensões que constituem o PIEC: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura;
- Plano Aplicação Financeira -PAF: demonstrativo daquilo que será contratado/adquirido para viabilizar a implementação do planejamento escolar com recursos federal destinado para escola, por meio do PDDE - Educação Conectada.

Considerando a relevância do PIEC para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, solicitamos o empenho de todas as pessoas envolvidas, especialmente, os integrantes da Comissão Especial da Educação do Campo para que as unidades escolares que ainda não conseguiram concluir os procedimentos acima citados acessem o sistema e os finalizem.

5.6 Outros programas que o Município aderiu

Os municípios brasileiros podem participar de diversos programas de educação oferecidos pelo governo federal, estados e outras instituições, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e do ensino, além de promover a formação de professores e garantir o acesso à Educação Básica suas etapas e modalidades de ensino.

É necessário e importante o município aderirem a programas que visem melhorar a infraestrutura física ou arquitetura escolar, que garantam a inclusão e a qualidade educacional e que possa promover o acesso à educação, fortalecendo a formação continuada dos educadores nos municípios, em especial, a da Educação do Campo. Ao aderir a eles, os municípios podem desenvolver políticas públicas mais significativas e de maior fortalecimento para as práticas educacionais e a valorização do profissional do magistério. Tabocas do Brejo Velho usa dos recursos adquiridos por meio desses programas para implementar as escolas e também melhorar o ensino e o conforto de seus estudantes.

5.7 Plano de ações articuladas (PAR)

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.

Essa estratégia de planejamento das políticas de educação tem também a finalidade de desenvolver através de um plano de trabalho, ações que contribuem para ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições da organização escolar e do trabalho escolar e, conseqüentemente para atender as agências internacionais, através das avaliações de larga escola com aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas respectivas redes públicas de ensino.

Importante destacar que essa assistência técnica é realizada por transferência voluntária de recursos por intermédio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, a qual, identifica as medidas mais precisas e apropriadas para solução dos problemas e para execução das ações assegurando produtos e serviços necessários para o atendimento e funcionamento das instituições de ensino com qualidade como por exemplo materiais didáticos e pedagógicos, formação de profissionais, equipamentos e infraestrutura escolar.

Nesse contexto, o PAR apresenta indicadores definidos a partir do diagnóstico e planejamento, consolidados anualmente, para quatro dimensões que devem corresponder e refletir a realidade local:

1. gestão educacional;
2. formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar;
3. práticas pedagógicas e de avaliação e;
4. infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Portanto, cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE apoiar tecnicamente e financeiramente os estados e municípios a formular seus respectivos planos de trabalho, avaliando as reais necessidades educacionais de suas redes de ensino, abrangendo de

forma sistêmica as etapas e modalidades da Educação Básica e nesse passo, a Educação das Escolas do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S.; MOLINA. M. **Por uma educação do campo**. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos (coordenação). (2ª Ed.). C. BRASÍLIA. DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2012a.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização; Diversidade e Inclusão (MEC/Secadi, 2012b).

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). 2010.

BRASIL. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 2 CNE/CEB, 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, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Capítulo II Seção IV Educação Básica do Campo, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@IBGE**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 09 de dez. de 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Define diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.onu.org.br>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL, Distrito Federal. Secretaria de Educação Estadual. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2019.

BRASIL. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948.

BAHIA. DCRB. **Documento Curricular Referencial da Educação Básica na Bahia**. 2020.

BALDIN, Bruna; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati: **A GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA**. Pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES no período 2011 a 2021.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. **A retirada de questões de gênero e sexualidade dos planos de educação: uma análise do PNE e de seus desdobramentos**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. 1-18, 2018.

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

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salette. et. al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265

CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAPORAL, F.R.; PETERSEN, P. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil**. *Agroecologia*, v. 6, p. 63-74, 2011.

CANUTO, Maria do Carmo Alves et al. **Documento Curricular Referencial da Bahia: Educação do Campo**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: fundamentos e princípios**. São Paulo: Cortez, 2018.

CNE/CEB. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 32. (9 de abril de 2002).

EÇA, José Carlos. **As reformas curriculares no Brasil: uma análise histórica**. Revista de Educação Brasileira, v. 36, n. 2, p. 115-135, 2021.

EÇA, A. C. 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; SANTOS, A. Ramos. **O direito à Educação no Brasil e a Política de Formação de Educadores da Perspectiva do Programa Formacampo na Bahia**. Cap. Do Livro Avaliação educacional, currículo e formação de professores: experiências desde Brasil e Moçambique. / (Orgs.) Nunes, Gomundanhe e Freia. Vitória da Conquista – Ba: Edições UESB, 2023. 303p

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, C. Pinto. **Aspectos implícitos da Base Nacional Comum Curricular: algumas implicações no contexto atual**. *Journal of Research and Knowledge Spreading*. 2021. 2(1), e12326, 2021.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). A escola mudou: que mude a formação de professores! 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p. 83 – 114.

FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Educação e mudança (29ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FONTE: Rev105_05AN.LISEPRATPEDAG.pmd (scielo.br).

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Luciane Castro; PANISSON, Gabriela. **Sexualidade e escola: uma questão de gênero**. Revista de Educação Sexual e Gênero, v. 12, n. 3, p. 551-570, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03**. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs) Multiculturalismo: diferenças Culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: um campo de disputas**. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 4, p. 843-856, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas públicas**. In: CALDART, Roseli Salette et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1) In M. I. Antunes-Rocha & A. A. Martins (organizadoras). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MORAIS, Rodrigo; AMORIM, Amanda; RODRIGUES, Larissa. **Aids entre jovens no brasil: um panorama epidemiológico**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 22, p. 2469-2481, 2019.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28, disponível em <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 23 nov. 2021

PASSOS Giani M.. **Contexto pedagógico para prática da avaliação**. Batina.21/05/2002. Disponível em:< WWW.batina .com />. Acesso em 25 set. 2004.

SILVA, T. T. **Multiculturalismo e Educação em Direitos Humanos**. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

SILVA, Maria Aparecida. **O currículo nas escolas do campo e as perspectivas emancipadoras**. Educação em Foco, v. 26, n. 1, p. 89-104, 2017.

SILVA, I. M. de S.; HIROSE, K.; CECILIO, M. **A Perspectivas de leitura: educação do campo.** In AZEVEDO, M. L. N. de (Org.). Políticas públicas e educação: debates contemporâneos. Maringá, SP: Eduem, 2008.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 2007.

