



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DAREDE MUNICIPAL DE ENSINO

MULUNGU DO MORRO-BA
TERRITÓRIO DE IRECÊ

FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mulungu do Morro-BA 2024

Mulungu do Morro-BA
2024



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



Secretaria Municipal de Educação

PREFEITO MUNICIPAL DE MULUMGU DO MORRO

Edimário José Boaventura

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ana Lúcia de Araújo Amador Rios

COORDENADORES TERRITORIAIS FORMACAMPO

Antoniclebio Cavalcante Eça – Difort/UESBJussara Tânia Moreira – DCIE/UESC

Vilma Aurea Gonçalves – Gepemdecc/UESB

COORDENADORA MUNICIPAL

Ilma Ferreira dos Santos Rios

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Cleiton Ferreira dos Santos

COMITÊ/COMISSÃO ESPECIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Maria Rosa Barboza

Aline Quirino dos Santos

Bartira Carvalho da Silva

Dilean Boaventua de Souza

Elizaldo Jose Morais

Erica Argolo Alves Sales

Leile Conceição Martins da Silva Ferreira

Mirileia Rocha Dionisio

Marileia Boaventura de Souza

Maria de Jesus Pereira Maçal

Maria de Fatima Leite de Melo

Renato Oliveira Silva

Rosane Alves Santos

Washington Rodrigues Jesus Ramos

ASSESSORIA JURÍDICA

Adriano Gonçalves de Queiroz

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO E DIGITAÇÃO:

Aline Quirino dos Santos

Dilean Boaventua de Souza

Ilma Ferreira dos Santos Rios

Maria de Fátima Leite de Melo

Maria de Jesua Pereira Marçal

Mirileia

rocha dionisio

Washington Rodrigues Jesus Ramos

Rosane Alves Santos

REVISÃO

Maria Aparecida Alves de Oliveira



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



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 17 de fevereiro de 2007 juntos aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação do Município Mulungu do Morro - 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 e da Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002, baseado em um 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 (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos), povos da floresta, e demais populações que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O município de Mulungu do Morro, localizado no estado da Bahia, no Nordeste do Brasil, tem uma população de 13.152 habitantes (IBGE, 2022), apresenta IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0.566 (IBGE, 2010) e uma economia baseada na agricultura familiar. Tem sua rede educacional organizada em torno de uma Secretaria Municipal de Educação, e conta com quatorze escolas no seu espaço territorial, sendo três na zona urbana e onze no campo – algumas com salas multisseriadas.

Nessa perspectiva, objetiva, ainda, alinhar as políticas educacionais da SEMEC/ Plano Municipal de Educação-PME Lei N.º 038/2015 de 19 de junho de 2015, voltadas para a população do campo, aos marcos normativos federais da Educação do Campo, bem como aos documentos regulatórios da Educação Pública do Estado da Bahia, visando a orientar o trabalho pedagógico das unidades escolares do Campo.

Portanto, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e Comissão/Comitê Especial da Educação do Campo (Portaria nº 136/2023, de 30 de maio 2023) por meio de uma gestão educacional democrática de caráter participativo, agradece a todos os que contribuíram, de forma direta ou indiretamente na construção deste importante documento.



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO

- 1.1 Fundamentação Legal
- 1.2 Princípios orientadores da Educação do Campo
- 1.3 Contexto da Educação do Campo no Município de Mulungu do Morro - Bahia
- 1.4 Relação escola x comunidade: as especificidades dos sujeitos

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

- 2.1 Gestão educacional
- 2.2 Formação continuada
- 2.3 O processo de avaliação
- 2.4 Projeto Político Pedagógico

CAPÍTULO III

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

- 3.1 Currículo: concepção
- 3.2 As classes multianos, multietapas ou multisseriadas
- 3.3 Estrutura Curricular da Escola
 - 3.3.1 Trabalho
 - 3.3.2 Sustentabilidade
 - 3.3.3 Educação Ambiental
 - 3.3.4 Agroecologia
 - 3.3.5 Cultura
 - 3.3.6 Juventudes
 - 3.3.7 Movimentos Sociais
 - 3.3.8 Sexualidade

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

- 4.1 Direitos humanos: o exercício da cidadania
- 4.2 Relações Étnico-raciais
- 4.3 Povos indígenas e quilombolas

CAPÍTULO V

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

- 5.1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
 - 5.2.1 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
 - 5.2.2 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)
 - 5.2.3 Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE)
 - 5.2.4 Caminho da Escola



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



5.2.5 Programa de Inovação Educação Conectada (E-Conectada)

5.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

5.3 Prestação de Contas

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7. REFERÊNCIAS



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



INTRODUÇÃO

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo representam um avanço bastante significativo em termos de educação. Pois, pela primeira vez na história da educação brasileira 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 os 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, gestores, 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 e 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.



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO

A princípio é necessário buscar a conceituação adequada do termo “Educação do Campo”, que se contrapõe à expressão “Escola Rural”. Essa conceituação foi concebida no contexto da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998. A partir de então, o campo passou a ser visto como um novo espaço de vida, que não se resume à dicotomia urbano/rural, mas que respeita as especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais de seus sujeitos e que garante o direito a uma educação do campo, assegurando a possibilidade de as pessoas serem educadas no lugar onde vivem, sendo participantes ativas do processo de construção da própria ação educativa.

A Educação do Campo fundamenta-se em abordagens e práticas pedagógicas desenvolvidas na educação escolar, mediada por um currículo que concebe a aprendizagem como parte de um processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos articulados com a dimensão empírica da vida e da cultura dos sujeitos do campo. Tais abordagens e práticas pedagógicas devem apoiar-se no modo de existência desse sujeito camponês objetivando a superação da dicotomia rural/urbano e da visão preconceituosa e equivocada do campo como lugar de atraso, distante do conhecimento científico e da vida intelectual, considerados como presentes somente na cidade.

De todo modo, compreender a relação campo-cidade e as possibilidades de superação dessa visão dicotômica sobre os territórios implica entender que as relações sociais que ocorrem entre os sujeitos e as instituições presentes nesses territórios são construções históricas que marcam a produção social do espaço e que em nossos dias transpassam os limites definidos geograficamente, muito em função das novas tecnologias e da circulação do capital que ocorrem de maneira sobreposta.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

□ Levantamento da legislação específica em nível federal, estadual e municipal, com ênfase na Constituição da República Federativa do Brasil (1988);



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



¶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

[artigo 28];



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



▮ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui o Plano Nacional de Educação (PNE);

[Meta 8]

▮ Lei nº 038/2015 de 19 de junho de 2015, institui o Plano Municipal de Educação (PME);

[Meta 8]

▮ 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,

▮ Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, a qual institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e demais que dão conformação à Educação do Campo,

▮ Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

MARCOS NORMATIVOS

Dentre os dispositivos normativos que fundamentam estas diretrizes, 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, publicado em 2012 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC).

De maneira resumida, segue uma breve apresentação dos **dispositivos legais nacionais**, que integram a obra mencionada:

- **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001.** Aprova Resolução que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 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 n. 23/2007, que, por sua vez, ainda não homologado, trata da consulta referente às orientações para o



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



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;

- **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.

MARCOS CONCEITUAIS

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.



Estado da Bahia

PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO

CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81

Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA

CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230

Email: prefeitura.mulungudomorro@hotmail.com



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 uma breve apresentação desses conceitos, a título de esclarecimento sobre suas 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 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).

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).

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).

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). 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.

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).

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).

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).

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.

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 (re)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 campo que se pretende construir, estão intrínsecas:

- **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, trimestral, 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.

Esse conceito diz respeito à 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.

CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A agricultura durante muitos anos vem se desenvolvendo e buscando seus direitos através de movimentos sociais. Segundo Pontes:

Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum. E, assim, instituem, de forma autêntica, novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras. (PONTES, 2012, p.724)

Foi através do protagonismo desses movimentos do campo que se conquistou o direito à Educação do Campo.

Esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi a partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária [...], para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2012, p. 259)

A Educação do Campo é o resultado de diversas lutas dos movimentos sociais populares do campo por justiça social. Historicamente, essas lutas renderam conquistas importantes, a exemplo dos dispositivos constitucionais e marcos políticos e legais. A LDB 9394/96, de inspiração liberal, apontou para a educação do campo uma natureza própria, na qual, a vida do campo se fizesse presente em sua diversidade cultural e estabeleceu o respeito às regionalidades e formas de trabalho presente no campo, pois os indivíduos vivem em meio à cotidianidade do presente, cuja existência já se encontra dada e estabelecida historicamente na sociedade. Nela, se tem presente a expressão da garantia de respeito às peculiaridades de trabalho e de vida do campo nas suas múltiplas dimensões e regionalidades e aponta para um currículo, metodologia, organização e calendário escolar adequados a cada situação vivenciada pelos sujeitos em seus respectivos territórios. A base material que dá sustentação à escola do campo é a preservação dos valores sociais e a cultura do trabalho do homem do campo

De acordo com a Resolução CEE nº 103/2015, a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, no nível da Educação Básica, destina-se à formação integral das populações do campo, em escolas do campo, entendidas como unidades de ensino situadas na área rural ou aquelas localizadas em áreas urbanas, desde que atendam, prioritariamente, às populações do campo (Art. 1º – CEE nº103/2015). No documento proveniente da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), defende-se que questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação. Quanto à Educação do Campo, enfatiza: O princípio da educação do campo é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade.

Assim, sua essência pedagógica e metodológica deve ser específica para pessoas do campo em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas. Superar as discrepâncias e desigualdades educacionais entre o urbano e o campo; garantir a oferta da Educação do Campo no país, levando em consideração a diversidade e as desigualdades regionais; garantir às escolas do campo padrões básicos de infraestrutura; valorização do meio, articulação com as demais modalidades de ensino, dentre outros.

Na escola multisseriada, assim como na seriada, o objetivo principal é conseguir proporcionar ao aluno um conteúdo de qualidade, para que ele tenha um aprendizado

satisfatório resultando no desempenho educacional. Porém, a Educação do Campo e a classe multisseriada, possuem peculiaridades especiais, uma vez que o educador encontra a dificuldade em trabalhar com séries distintas em um único espaço, além de ter que conseguir adaptar o conteúdo programático a realidade de vida dos alunos de determinada região, o que denota desafios a serem superados.

A educação rural, segundo Paulo Freire, deve ser uma ferramenta de transformação social que promova a igualdade e valorize a cultura local. Além disso, ele defende o direito de cada pessoa de sonhar e buscar realizar seus sonhos através da educação.

Assim, a Educação do Campo veio com o objetivo de proporcionar uma política educacional voltada para o desenvolvimento rural. Rocha (2009) ressalta ainda, que a Educação do Campo, além de estar voltada aos povos que dão vida ao campo brasileiro, esta modalidade educacional, ainda respeita a identidade e o modo de vida desta população.

1.2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os princípios orientadores da educação do campo são diretrizes que norteiam a concepção e a implementação de políticas e práticas educacionais específicas especificamente para a paisagem rural. Esses princípios confirmam as particularidades das áreas rurais e buscam promover uma educação mais adequada e relevante para os contextos rurais. Alguns dos princípios mais importantes da educação do campo incluem:

***Contextualização:** A educação do campo deve levar em consideração as características, necessidades e especificidades das comunidades rurais. Isso implica adaptar os currículos e métodos de ensino para refletir a realidade e as demandas do campo.

***Valorização da cultura e dos saberes locais:** Reconhecer e valorizar a cultura, os conhecimentos tradicionais e as práticas agrícolas e culturais das comunidades rurais são essenciais para promover uma educação contextualizada e inclusiva.

***Participação comunitária:** A participação ativa das comunidades rurais no planejamento e na gestão das escolas é fundamental para garantir que a educação atenda às necessidades locais e promova o engajamento das famílias na vida escolar.

***Interdisciplinaridade:** A abordagem interdisciplinar promove a integração de diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma compreensão mais abrangente dos desafios e das oportunidades das áreas rurais.

***Inclusão e equidade:** A participação ativa das comunidades rurais no planejamento e na

gestão das escolas é fundamental para garantir que a educação atenda às necessidades locais e promova o engajamento das famílias na vida escolar. Deve-se promover, ainda, a inclusão de todos os grupos sociais, incluindo indígenas, quilombolas, agricultores familiares e outros, garantindo igualdade de acesso e oportunidades educacionais.

***Desenvolvimento sustentável:** A educação do campo deve incorporar princípios de desenvolvimento sustentável, promovendo práticas agrícolas e ambientais responsáveis para preservar os recursos naturais.

***Formação de professores:** A capacitação dos professores que atuam na educação do campo é fundamental, para que eles compreendam as especificidades das áreas rurais e estejam preparados para atender às necessidades dos estudantes.

***Integração campo-cidade:** A educação do campo deve promover a integração entre as áreas rurais e urbanas, facilitando a troca de conhecimentos e experiências entre esses contextos.

***Educação como ferramenta de transformação social:** A educação do campo deve ser vista como uma ferramenta para promover a transformação social, melhorando as condições de vida das áreas rurais e contribuindo para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

Esses princípios orientadores visam garantir que a educação no campo seja relevante, inclusiva e adequada às necessidades das comunidades rurais, contribuindo para o fortalecimento das áreas rurais e o desenvolvimento sustentável do país.

DIRETRIZES E INDICADORES METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo Santos (2012), a redemocratização instituída pela Constituição Brasileira de 1988, fomenta debates sobre os direitos sociais da população do campo, paralelamente a aprovação significativa de políticas dos direitos educacionais. Em sintonia com essas concepções foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam alguns documentos fundamentais, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96.

A partir da concepção de uma educação para todos e a implementação da nova LDB, conquista-se o reconhecimento da diversidade e singularidade do campo, uma vez que vários instrumentos legais estabelecem orientações para atender esta realidade de modo a “adequar” as suas especificidades, como exemplificam os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. A LDB n. 9394/96, em seu artigo 28 (BRASIL, 2002), estabelece normas para a educação no meio rural, ressaltando que

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I-conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2002, p. 116).

Podem-se observar os avanços políticos, educacionais e culturais referentes à educação rural, com ênfase na necessidade de o Estado cumprir com deveres como: educação básica para toda população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como, a autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade.

Segundo a proposta curricular do Município de 2018 aprovada pelo Parecer CME n.º 01/2019 de 13 de janeiro de 2019, as pessoas que vivem no campo têm direito a usufruir de uma educação diferenciada. Esse reconhecimento ultrapassa a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. Entretanto, é necessário oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações rurais, adaptando às peculiaridades da vida no campo e de cada comunidade. Assim, as escolas municipais devem conceber uma educação, a partir do campo e para o campo, desconstruindo paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter às desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade, riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares.

Destaca-se, como referência para prática de uma Educação do Campo contextualizada, aquela embasada nos princípios da Pedagogia da Alternância, que tem atendido às necessidades da população do campo e se mostra como a melhor alternativa para a Educação Básica do campo de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Esse princípio pedagógico valoriza a cultura local, as experiências cotidianas dos estudantes e das comunidades nas quais estão inseridos, bem como o modo de pensar e produzir dos sujeitos do campo. Chamamos atenção para outro ponto: as escolas sob o formato de multisseriação se constituem maioria no país e no Estado da Bahia, no atendimento educacional aos sujeitos do campo. Sendo essa organização uma realidade do campo, o currículo deve contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico nessas escolas, assegurando uma organização e prática político-pedagógica diferenciada, que garanta o direito à escolarização como essencial para o desenvolvimento do campo numa perspectiva de justiça e igualdade social.

DIRETRIZES E INDICADORES DA AVALIAÇÃO

No texto “Currículo, conhecimento e cultura”, Moreira e Candau (2006) apresentam diversas definições atribuídas ao currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Em poucas palavras, essa concepção é definida como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivência e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2006, p. 22). Uma vez delimitada a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais.

O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante. De acordo com Moreira e Silva (1994) currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos elencados, pois toda sua concepção perpassa pelas relações sociais que envolvem a sociedade. Para a Educação do Campo, o currículo deve ser desenvolvido a partir das necessidades concretas dos estudantes, elaborado por muitas mãos e múltiplos olhares, composto por saberes.

No contexto das escolas multisseriadas do campo, os processos avaliativos, necessitam considerar as peculiaridades que as constituem. Hage (2015, p.4) evidencia que a identidade das escolas multisseriada se centra na heterogeneidade, “ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de uni docentes”. Assim, pensar-viver uma proposta avaliativa centrada no paradigma das multisseriadas que transgrida o modelo seriado, constitui-se no diálogo e na participação dos sujeitos, em que seus discursos sejam validados.

De acordo com a RESOLUÇÃO Nº. 001/2023 de 22 de março de 2023 que estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica, da Rede Municipal, integrantes do Sistema Municipal de Ensino.

DA AVALIAÇÃO

Art. 1º - A verificação do rendimento escolar é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, na forma do seu Regimento Interno, e do Projeto

Político-Pedagógico, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

Art. 2º - A avaliação do rendimento escolar do educando, resultado de reflexão sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem, como forma de superar dificuldades, retomando, reavaliando, reorganizando e reeducando os sujeitos, deve:

I - ser investigadora, diagnosticadora e emancipadora, concebendo a educação como a construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos;

II - ser um processo permanente, contínuo, cumulativo e progressivo do desempenho do aluno, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período letivo, sobre os eventuais exames finais, que respeite as características individuais e socioculturais dos sujeitos envolvidos;

1.3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MULUNGU DO MORRO - BAHIA

Aspectos Históricos

Historicamente Mulungu do Morro foi “descoberta” por vaqueiros que vindo de outras regiões do Brasil, passaram por estas terras e perderam parte do gado de seus rebanhos e ao encontrá-los perceberam a fartura de pastos e águas (lagoas) o que lhes proporcionaram facilidades para conduzir seus rebanhos. Diante da farta pastagem e lagoas os vaqueiros decidiram aqui se instalar, trazendo e/ou constituindo famílias. Enfim, construíram suas casas e viraram moradores, isso por volta de 1875.

O nome de Mulungu do Morro foi atribuído por estes primeiros habitantes devido à existência de uma grande quantidade de árvores nativas por nome Mulungu (*Erythrina Mulungus*), conhecidas por suas flores e sementes avermelhadas, nome este de origem indígena, segundo historiadores locais. Quanto ao segundo nome Morro, existe a explicação de que os tropeiros tinham como referência do lugar um morro, nas proximidades e uma outra refere-se ao fato de as terras pertencerem, legalmente, ao município de Morro do Chapéu. No entanto, não se tem ao certo esta informação.

O povoamento de Mulungu foi acontecendo lentamente, por pessoas simples e humildes e com o passar dos anos foi assumindo características de um grande povoado, sendo legalmente instituído como Distrito pela lei estadual n. 628 de 30/12/1953, então pertencente ao município de Cafarnaum. Neste mesmo período passou a receber assistência do poder público municipal, tendo como primeiro prefeito o Sr. Djalma Oliveira Rios, no ano de 1963. Por intermédio deste governante, passou a ter educação institucional, com professores remunerados pelo poder público municipal, sendo o primeiro deles o Sr. Otacílio Serafim da Silva (falecido em 2008).

Sua emancipação política tornou-se possível através da lei estadual n. 5.014 de

13/06/1989 e instalado em 01/01/1990.

A partir de 1991 com a primeira gestão municipal do então recém-emancipado município outras necessidades passaram a ser atendidas, mesmo de forma precária. Como os serviços de saúde, através de um pequeno posto médico que recebia um profissional médico uma vez na semana. Este mesmo médico era um padre religioso capuchinho conhecido por Frei Geonor, que vinha da cidade de Seabra/Ba e atendia também à comunidade católica com celebrações da missa.

Em meados da década de 90, outras importantes obras foram realizadas no município. Neste período foram inauguradas a rede telefônica residencial, Centro de Saúde, Hospital Municipal e pavimentação asfáltica da rodovia BR 122, facilitando o acesso de moradores e visitantes.

Nessa última década, além do investimento em infraestrutura, o município tem-se desenvolvido em outros aspectos. Investindo em formação de pessoal através de cursos acadêmicos e profissionalizantes.

Aspectos Geográficos

Mulungu do Morro é um município localizado no interior baiano, na microrregião de Irecê. Denominou-se município através da lei estadual de nº 5014, de 13-06-1989, desvinculando assim, dos municípios de Cafarnaum e Morro do Chapéu.

Sua área territorial é de (517, 598 km²) sendo, constituído de uma vila – Canudos; um distrito Várzea do Cerco, e os povoados de Alagadiço de Zé Louro, Alagadiço, Baraúna 1, Baraúna 2, Baixa da Cainana, Mundubi, Umbuzeiro, José Raimundo, Cascavel, Lagoa nova 1, Rosendo, Caldeirão, Espia, Boa Vista, Lagoa Vermelha, Pedra Liza, Queimada da Onça, Capim Açú, Lagoa dos Patos, Umburaninhas, Lagoa Preta, Mandacaru, Cansação, Umburaninha dos Ingós, Recifinho, Lagedinho, Salinas, Olhos D'agua, Caatinga do Egídio, Suvela, Lagoa Damasceno, Fazenda Sossego, Munduri, Gitirana, Sapecado, Boca da Mata, Gentil, Lagoa dos Meninos, Lagoa nova 2, Açude, Baixa dos Poldos, Baixa Redonda, Mata da Serra, Capão da Onça, Fazenda São Paulo, Poço, Juliana, Chicão, Sede.

O Município de Mulungu do Morro limita-se com os municípios de Souto Soares, Iraquara, Lençóis, Bonito, Cafarnaum, Canarana e Barro Alto, e fica distante 460 km em relação à capital baiana.

Geograficamente, está situado na zona de transição da chapada diamantina, com altitude de 850 metros. Fica localizado na Mesorregião do Centro-Norte do estado da Bahia, fazendo parte da Microrregião de Irecê. O clima é o semiárido, localizado à latitude "11° 57' 57" S e

longitude “41° 38' 20" O.

Sua vegetação é proveniente da caatinga, em quase sua totalidade, embora na região, localiza-se o distrito de Várzea do Cerco tendo o clima mais frio e úmido, propício ao cultivo do café, sendo está a principal fonte de agricultura dos moradores desta localidade.

Aspectos Demográficos

O município de Mulungu do Morro encontra-se atualmente com uma população de 13.152 habitantes de acordo com o IBGE para o ano de 2022, está localizado no centro-norte baiano, distante 460 Km da capital. Sua área territorial é de 566 km², com densidade demográfica de 23,63 hab/km². Município tem sua população dividida nos distritos, povoados, vila e sede.

Vale ressaltar o município tem 12 Comunidades Quilombolas certificadas, são elas: Baixa da Caninana Alagadiço, Alagadiço II, Caatinga do Egídio, Caldeirão, Rosendo, Cascavel, Lagoa Damasceno, Lagoa Preta, Lagoa Vermelha, Queimada da Onça e Umburaninha do Dionísio

Aspectos Socioeconômicos

O município de Mulungu do Morro tem como forma de produção predominante a agricultura familiar, em que se destaca o plantio de milho, feijão e mamona. Como cultura permanente, existe a extração do sisal que gera emprego e renda para muitas famílias. O município conta também, em pequena escala, com o plantio de café, na região que compreende o distrito de Várzea do Cerco, visto que lá o clima é diferente dos demais povoados do município.

O município conta também com pequenas associações formadas por agricultores. Alguns destes membros ingressaram no plantio irrigado de verduras, hortaliças e melancia. Porém o mercado é informal e a oscilação de preços dos produtos tem desmerecido a produção dificultando o investimento nesse setor.

Aspectos culturais

Entre as manifestações culturais de Mulungu do Morro, o novenário de Nossa Senhora da Conceição e a festa do dia do Evangélico destacam-se como principais eventos religiosos. Os festejos de Páscoa são marcados pelas comemorações na praça principal com quebra pote, pau de sebo e a Malhação de Judas, está muito polemizada. Na procissão de Corpus Christi, as ruas são enfeitadas com serragem e outros materiais.

Durante o ano há muitos festejos como corrida de argolinha, festa de vaquejada (Povoado de Várzea do Cerco), corrida de jegue (Povoado de Lagoa Nova), festa do padroeiro de Canudos – Santo Antônio (13 de junho), festa do padroeiro de José Raimundo e ainda as festas Juninas que são caracterizadas por fogueiras, bandeiras, fogos de artifício, comidas típicas, danças de quadrilha e forró. Um evento muito importante é a Semana de Arte e Cultura, pois nessa semana comemora-se o aniversário de emancipação da cidade com muita criatividade, alegria, artistas, estudantes, professores todos comunidade festeja em praça pública.

Outra manifestação popular é o São Pedro, considerado um dos melhores da Bahia. É uma festa democrática, alegre, que atrai turistas de todas as partes e há um conagração entre o povo mulunguense e seus visitantes.

O município de Mulungu é rico em cultura tem um povo dotado de sabedoria, tem benzedores, bordadeiras, cantores, compositores, costureiros, desenhista, escultores, peões, pintores, poeta cordelistas, rendeiras e vaqueiros. Há ainda atividades musicais como o acalanto / Cantigas de ninar, cantos cerimoniais, bendito, ladainha, reza (oração, prece), Inclência, Serenga, Telebé, Canto de roda, Cantoria de viola, cantador forró arrasta-pé, bate-chinela, forró, sanfona acordeom, Acordeona, Acordeão, concertina gaita-de-foles, harmônica e fanfarra.

A literatura popular conta com os seus cordéis e cordelistas, provérbios, causos, adivinhas, e ainda lendas e poesias. Nas danças o reisado, a quadrilha, a dança de roda e o forró se destacam.

A gastronomia é diversificada, por aqui tem acarajé, buchada, sarapatel, cortado de palma, doces caseiros, godó de banana, brividades, petas, feijoada e malamba.

A capacidade criadora do povo mulunguense é admirável e das mãos de muitos nascem o artesanato que tanto encanta na fabricação de vassouras, esteiras, peneiras, gaiolas, Crochês, bonecas de pano, balaios, cestas, pilões e gamelas, bordado em tecidos, construção casa de farinha, presépio, acessórios femininos, bolsas, bijuterias, molduras, pinturas, esculturas enfim a cultura do povo dessa terra é extraordinária.

1.4 RELAÇÃO ESCOLA X COMUNIDADE: AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS

- Serão considerados sujeitos do campo: agricultores com e sem terra, trabalhadores rurais assalariados, acampados, assentados, quilombolas, indígenas, povos da floresta e ribeirinhos.
- Abordar as especificidades dos povos do campo: saberes, cultura, história da

comunidade e da escola nas propostas pedagógicas das escolas (PPP) e do município.

- Verificar a maneira que a escola e comunidade se relacionam; quais níveis e modalidades existentes, dentre outros aspectos que possam indicar como se articulam e dialogam.

A RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE

A relação escola-comunidade, junto a outras relações que envolvem a família e o resto das instituições sociais de cada localidade, constitui um dos vínculos essenciais para levar adiante o trabalho educativo da escola. Para trabalhar os vínculos dessas entidades, S. Medina e A. Álvarez, 1995, acunharam o termo comunidade pedagógica, que definem como

O entorno físico formado a partir do lugar de procedência de seus estudantes dentro do qual estão as instituições e organizações sociais, a família, centros de trabalho de diversos tipos com os quais a escola deverá fazer todas as coordenações pertinentes para cumprir sua função educativa. Inclui também aquelas instituições que, sem estar no raio de ação da escola, têm entre suas funções atender a população desta e de outras áreas, tais como museus, círculos sociais e casa de cultura. (MEDINA e ÁLVAREZ apud ÁREAS, 1995, p.90)

Sendo assim, a comunidade é o cenário natural, também sociocultural, em que transcorre de maneira natural a vida do homem. Os costumes e tradições de uma região ou bairro estão refletidos na vida cotidiana e influenciam uma formação de valores adequada ou inadequada. A história da comunidade e suas tradições constituem exemplos para crianças e jovens e, em última instância, são premissas essenciais da sua formação patriótica cidadã. Pertencem à comunidade os Conselhos de Escola, em que estão representados os pais, as instituições, organizações e organismos da comunidade, os quais elaboram em conjunto os planos de ação de acordo com as necessidades e interesses de todos, mas com especial ênfase nos estudantes. As ações formativas na escola e na comunidade costumam aparecer numa relação triádica com a família. Dentre as vias que facilitam sua inter-relação, podem mencionar-se as atividades docentes e extra docentes, promoção de ações que facilitam o conhecimento dos costumes, tradições, história, patrimônio da comunidade, grupos de reflexão, círculos de interesse, escolas de educação familiar, atividades políticas, esportivas, culturais e recreativas, orientação para a saúde, entre outras.

Na sociedade atual, com o ingresso dos pais em extensas jornadas de trabalho, a educação dos filhos geralmente fica relegada a segundo plano, com características de desamparo afetivo e de falta de acompanhamento das atividades escolares, levando a resultados

de aprendizagem insatisfatórios e a problemas disciplinares. Esses aspectos nos despertam a necessidade da reflexão sobre o relacionamento da família e da comunidade com a escola, objetivando o melhor desempenho dos alunos no processo educacional e na sua própria vida individual e coletiva.

A educação é tema de destaque em relevantes discussões sobre o desenvolvimento social, com justificada relação, pois é um dos princípios básicos para o progresso da humanidade, nas várias esferas cultural, econômica, científica, política e tecnológica. Dessa forma, se constitui num dos direitos fundamentais, preconizado pela Organização das Nações Unidas e assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), que no seu Artigo 205, outorga ao Estado e à família esse dever essencial. A Constituição Federal manifesta o valor da família no processo de formação do ser humano para a vida em sociedade, na qual deverá atuar de forma responsável e colaborativa, tendo como referência o preceito da cidadania.

A família, como uma das mais antigas e importantes instituições sociais, tem um papel fundamental na formação plena do cidadão, pois, respeitadas as exceções, é o primeiro grupo do qual o indivíduo faz parte e de onde são recebidas as orientações e princípios básicos de sobrevivência, de desenvolvimento pessoal e de convívio harmônico entre seus pares e com o mundo a sua volta, sendo que para o filósofo Buber (2009, p. 60) “o homem se torna Eu na relação com o Tu”. É na construção de elos, na interação com os seus semelhantes que elabora a si mesmo, além disso, a relação escola-família-comunidade é essencial para o sucesso escolar do estudante, pois essas três importantes áreas podem proporcionar a conexão necessária para um desenvolvimento escolar produtivo.

PRINCÍPIO DA COMUNICAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA/COMUNIDADE

A comunicação da Escola com a Família não deve ser exclusivamente centrada nas dificuldades do aluno na escola, em nível do comportamento e aprendizagem, mas deve também constituir um momento de partilha e clarificação do Projeto Educativo da escola, o diálogo constante entre família e escola, é possível compreender melhor as crianças, suas vivências, abrangendo suas potencialidades, gostos e suas dificuldades. A relação dialógica contribuirá para aprimorar o processo de “cuidar e educar” os educandos, vale salientar que a comunicação entre ambos é uma forma importante de interação, o que se faz de suma relevância para o homem enquanto ser social, e desta forma, é graças a ela que a sociedade evoluiu, e assim também a educação evoluirá.

Sabendo a importância da educação para o processo de socialização e interação entre o

homem e seu meio, cabe agora um melhor entendimento de família, que é vista como uma instituição e tem o seu papel ímpar na formação do caráter do educando. Uma família bem estruturada, ou seja, onde impere o amor, o respeito e o diálogo, o filho torna-se mais receptivo a educação formalizada, já que a falta de estrutura familiar é vista como um fator comprometedor dos trabalhos escolares, devido à falta de compromisso com a educação formal de seus filhos.

É importante que a família possa perceber que por mais que uma escola esteja preparada em termos de infraestrutura e de profissionais da educação, esta escola nunca suprirá a carência deixada pela família ausente, e que juntas, conseguirão oferecer melhores perspectivas a seus educandos.

DIRETRIZES DA COMUNICAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA/COMUNIDADE

A comunicação entre família e escola no processo de aprendizagem tem reflexos muito importantes, pois ela está diretamente relacionada ao desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, o espaço de aprendizagem não pode ser visto somente como a sala de aula, tampouco a participação da família deve ocorrer de forma isolada em casa. A interação entre família e escola no processo de aprendizagem afeta diretamente o desenvolvimento dos alunos. Isso ocorre quando os pais se tornam mais cientes e passam a buscar essa interação.

Por outro lado, a comunidade escolar também precisa buscar meios para estreitar esses laços, a fim de conquistar uma boa educação. A escola já tem ciência do seu papel em ensinar conteúdo das áreas do saber para a formação dos alunos. Mas, ela também deve propor conhecimentos diversos e o desenvolvimento de competências e habilidades científicas, artísticas e também profissionais. Nisso, ela pode acolher opiniões e sugestões vindas dos pais. Quando existe uma boa comunicação entre família e escola, portanto, surgem fatores benéficos no processo de aprendizagem:¹

- Atende as demandas das famílias;
- Reconhece as especificidades dos alunos;
- Inova-se em metodologias de ensino;
- Desenvolve a autonomia e responsabilidade dos alunos;
- Amplia o saber;
- Melhorar o comportamento dos alunos;
- Atua com uma comunicação mais eficiente;

¹ <https://educacao.imagine.com.br/comunicacao-entre-familia-e-escola/> . Acesso em 06 de dez. 2023

-Valoriza a educação.

Para que a comunicação entre família e escola proporcione bons resultados para o desenvolvimento dos alunos, é preciso investir em algumas estratégias. Vejam algumas delas²:

- Mantenha um bom diálogo;

Muitas vezes, é preciso que a escola tenha atitudes mais ativas para manter a comunicação com os pais. Para isso, é fundamental incentivar a comunicação constante com os familiares. Mostre como a presença deles se torna um grande diferencial na vida escolar dos filhos. Também é possível utilizar os canais de comunicação para mantê-los informados sobre os acontecimentos da escola e dos estudantes. Dessa forma, sua escola estará atuando além do diálogo comum, expandindo a forma e o jeito de se comunicar.

- Invista em canais de comunicação.

O primeiro passo para incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos é a escola possuir canais abertos de comunicação. Isso não significa apenas falar com os pais nas reuniões mensais, mas deixar claro que a família sempre pode contatar com a escola, quando quiser ou sentir necessidade.

Dessa forma, é necessário manter³:

-Telefones de contato disponíveis;

-Explorar meios digitais de comunicação;

-Acompanhar e responder e-mails;

-Utilizar as redes sociais.

Família e escola

Família e escola são importantes espaços de socialização. Costuma-se dizer que a família é responsável pela **socialização primária** e a escola pela **socialização secundária** de crianças e adolescentes. Mas o que é socialização primária? E secundária?

A **socialização primária** refere-se à socialização que ocorre no primeiro núcleo de relações do indivíduo geralmente constituído pelos membros da sua família imediata. Desde o nascimento, a família é responsável por apresentar o mundo à criança. Isso ocorre por meio das práticas educativas e das formas de interação adotadas por cada família.

² <https://educacao.imagine.com.br/comunicacao-entre-familia-e-escola/> . Acesso em 06 de dez. 2023

³ <https://educacao.imagine.com.br/comunicacao-entre-familia-e-escola/> . Acesso em 06 de dez. 2023

A **socialização secundária**, por sua vez, é a que ocorre nos espaços sociais existentes fora do grupo imediato da família. Um desses ambientes é a escola. Nela, as crianças são introduzidas a novas relações por meio da mediação de outras pessoas significativas que passam a fazer parte do seu círculo de convivência, como professores, colegas de classe, pais e irmãos de colegas.

Na escola a participação dos pais contribui para que conheçam as melhores formas de auxiliar seus filhos nas atividades de aprendizagem, a partir do desenvolvimento de uma relação construtiva com os professores, que os oriente a dar conta de sua parte nessa tarefa. É nesse âmbito que a presença física, no espaço escolar, gera impactos positivos, pois permite uma aproximação face a face, o que colabora para a construção de vínculos entre pais, gestores, professores e funcionários, gerando impactos positivos e sentimentos de confiança e corresponsabilidade para com o desenvolvimento dos estudantes, da escola e da sua comunidade.

Os professores desejam desenvolver parcerias e compartilhar responsabilidades com as famílias de seus alunos, visando a melhorias nos resultados escolares, mas não sabem como agir para concretizar essa aproximação. Já as famílias, muitas vezes, enfrentam barreiras pessoais, estruturais e culturais que dificultam seu engajamento em atividades de parceria com os professores.

O desenvolvimento de uma efetiva parceria traz inúmeros desafios, dada a natureza complexa dos papéis da família e da escola, e requer tempo e comprometimento para que os obstáculos sejam, criativamente, enfrentados. A sistematização de iniciativas para a promoção do engajamento familiar é responsabilidade da escola e, portanto, cabe aos professores serem os agentes mediadores dessa relação, pois estão na linha de frente, atuando como referências. Para desempenhar esse papel, é preciso que os professores estejam preparados técnica, teórica e emocionalmente para lidar com as famílias de seus alunos.

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Os elementos constitutivos da organização do trabalho escolar podem ser considerados como ações e manifestações que envolvem a perspectiva da Gestão Democrática; a Formação Continuada; Coordenação Pedagógica e; Processo de Avaliação Formativa. No caso específico da Educação do/no Campo, devem ser considerados também o Inventário Histórico-Social, assim como a importância dos valores culturais e ambientais das Escolas do Campo, que servirá como instrumento que deverá alimentar informações no processo de (re) elaboração/construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), cujos resultados representam as bases com as quais, serão erguidos os verdadeiros pilares que sustentarão à proposta orgânica político-pedagógica da unidade escolar. Uma vez que, conforme afirma Eça e Coelho (2021),

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

Dessa forma, todos esses elementos constitutivos da organização do trabalho escolar devem estar imbricados entre as ações e dimensões que envolvem os aspectos administrativos, didático-pedagógicos e financeiros, sendo que, um dar a necessária sustentação ou alimenta o outro. Portanto, ambos são relevantes tanto para o planejamento como para a organização e funcionamento da unidade escolar.

Os aspectos **administrativos** discorrem sobre ações ligadas aos recursos humanos ou de pessoal, materiais e recursos didáticos-pedagógicos, instalações e serviços, manutenção de acervos/arquivos, tramitação de documentos, controle e atenção às normas e as leis instituídas/estabelecidas (regimento escolar, estatuto...) para a organização, funcionamento e manutenção da estrutura física das unidades de ensino da educação do Campo, priorizando as necessidades do cotidiano escolar.

Nos aspectos **didático-pedagógicos** se constituem como sendo uma das instâncias mais importantes da gestão, que envolvem o planejamento, participação, autonomia da equipe gestora e a articulação das questões educativas no universo escolar, baseada nas diretrizes educacionais e operacionais da rede municipal, definidos na proposta pedagógica e curricular da escola, sem deixar que seus objetivos e fins fiquem sujeitos apenas na decisão de um determinado grupo da gestão escolar.

Já nos aspectos **financeiros**, é importante destacar inicialmente como sendo elemento estruturante para o desenvolvimento das ações educacionais, ou seja, é condição essencial para materialização dos instrumentos de ação e universalização do direito do ensino público de qualidade para todos.

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

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

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

2.1 GESTÃO EDUCACIONAL

A conceituação de gestão no contexto da educação brasileira, é relativamente recente, assentado na articulação e mobilização de esforços humano dentro de uma dinâmica coletiva que supera a concepção de administração, mas, necessariamente, não a substitui. De acordo com Vitor Paro (2015), o conceito de administração, no nosso caso, - da escola, perpassa pela mediação ou utilização racional de recursos disponíveis para a realização de fins determinados, que no sentido geral, quanto maior a relevância dos seus objetivos, maior será a importância das mediações para assim conseguir realizá-los.

Dessa forma, conforme aponta Luck (2015), a promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas.

Por isso, a gestão educacional tem sido tema de inúmeros estudos e pesquisas com objetivo de promover um bom funcionamento da escola e especialmente na ação educativa no espaço da sala de aula com professores e estudantes. Pois, a escola, - lugar onde sistematiza a gestão da educação e o ensino, tem objetivos claros e definidos permeados pelo compromisso especial com a formação humana.

Assim, a estrutura, organização escolar e gestão das escolas do campo, particularmente, constituem elementos relevantes que colaboram para com a aprendizagem e desenvolvimento das populações campestre com o intuito que estes respondam e correspondam às finalidades educacionais previstas em seu projeto político-pedagógico.

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

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

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

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

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

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

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

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

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

Essa ação em movimento está intimamente ligada numa parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, visando buscar e repassar dados, informação e formação a todas as secretarias municipais de educação, dirigentes e equipes técnicas com intuito de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nos sistemas de ensino. Para fortalecer esse compromisso de apoio técnico ao nosso município contamos também com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME que tem propósito dar assistência aos Conselheiros Municipais de Educação, além de promover a união e estimular a cooperação entre os Conselhos Municipais de Educação, buscando soluções e resoluções para os problemas educacionais comuns e diferenciados dos municípios da Bahia em articulação com órgãos públicos e privados tendo em vista o alcance dos objetivos educacionais.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação para além da Meta 8, prevê também na Meta 16, a garantia de que todos (as) os (as)

profissionais da educação básica prossigam com sua formação continuada na área de atuação, considerando as devidas necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

E acrescenta ainda como estratégias específicas para a formação dos profissionais da educação, no nosso caso, devendo ser direcionadas à Educação do Campo a: 16.1 - propondo em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentando a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2 - que consolida a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas tendo em vista ao atendimento dos objetivos como condição necessária a todos os profissionais da educação que atuam ou venham a atuar em escolas do campo.

É importante ressaltar que os profissionais de educação que atuam em unidades escolares do campo, sem formação específica em Educação do Campo, deverão, necessariamente, participar de cursos, ou de outras ações de formação continuada em conformidade com os princípios definidos na Política de Educação Básica do Campo.

A proposição e/ou a execução da Formação Continuada dos servidores das Carreiras Magistério Público em especial aos Educadores das Escolas do Campo ficará/ficarão, portanto, a cargo do órgão da Secretaria Municipal de Educação e da Entidade Mantenedora denominada Prefeitura Municipal de Mulungu do Morro Bahia, que poderá buscar a cooperação ou apoio de Universidades ou Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras, preferencialmente públicas, com acompanhamento dos demais órgãos que compõem o Sistema Municipal de Ensino ou até mesmo por meio da adesão a programas estaduais ou federais de formação continuada, instituídos pelo Ministério da Educação ou outros, financiadas por recursos federais descentralizados para a Secretaria de Educação e para instituições parceiras.

2.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

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

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

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

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

§ 1º Realizar o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens; § 2º Subsidiar o (re) planejamento da prática pedagógica e; § 3º Maximizar o aproveitamento escolar.

2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico – PPP, de acordo com o que assevera Eça e Coelho (2021), é uma decisão política que nos coloca diante dos nossos próprios desafios e, ao mesmo tempo, nos lança adiante abrindo possibilidades até então, possivelmente, não perspectivadas. Essa ação se constitui como um exercício pleno de expor-se e compor-se ao mundo, relacionando-se em movimentos de construções e reconstruções.

Portanto, o interesse nas questões que envolvem a gestão escolar é também caracterizado pela participação da comunidade local e escolar no processo de construção de uma proposta pedagógica e curricular com envolvimento nos objetivos propostos e nas metas a serem traçados e atingidas. Paro (2008), corrobora com este pensamento afirmando que: A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (PARO, 2008, p. 24).

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

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

em diversos contextos, atravessados pelos marcadores da diferença de gênero, sexualidade, raça e credos.

No contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, especificamente no artigo 14, determinou-se dentre as incumbências dos sistemas de ensino, que estes devem definir as normas da gestão democrática do ensino público com a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta ou projeto pedagógico da escola, além do envolvimento da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes, assegurando à suas unidades escolares, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira (LDB, art. 15, 1996).

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

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

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

CAPÍTULO III

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

A proposta curricular e pedagógica da Educação do/no Campo deve compreender todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/Resolução CNE/CEB n. 1/2002, junto ao Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa maneira, principiam decisões em conjunto de organizar o trabalho escolar com concepções de currículo engendradas para escolas do campo, discutindo e defendendo a necessidade histórica de construção de um currículo próprio para a educação do campo.

Assim, dentre as modalidades de ensino, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos – EJA para as unidades escolares do campo, que ocorrerá na sua forma clássica, ligadas aos temas geradores, considerando os segmentos que as compõem, e que estejam integradas a valorização dessa população, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo.

Nesse sentido, a trajetória de construção da Política Pública de Educação do Campo no âmbito do Município de Mulungu do Morro-Bahia, incluindo a definição de seu lugar no sistema educacional como modalidade de ensino que abriga em seu bojo as etapas da Educação Infantil, preferencialmente em classes específicas de pré-escolar, o Ensino Fundamental anos iniciais e finais e, Educação Profissional e Tecnológica - quando esta obtiver demanda - além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Escolar Quilombola e Indígena.

Essa breve configuração se baseia na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual nos assevera que a Educação do Campo, preferencialmente deverá ser desenvolvida pelo ensino regular, devendo atender,

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destinasse ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Portanto, as respectivas matrizes ou estruturas curriculares das etapas e modalidades de ensino inseridas na Educação do/no Campo, não diferem daquelas que estão previstas para as unidades escolares urbanas. Mas, que é necessário, entretanto, considerar as possibilidades de diversificação dos espaços e tempos escolares, de maneira coerente com as características, necessidades e possibilidades das comunidades escolares, constatadas por meio dos inventários espelhadas nos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP implementados conjuntamente de maneira democrática-participativa.

Nessa perspectiva, está prevista na modalidade da Educação do Campo, as adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos/as estudantes da Escola do Campo;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho no campo.

3.1 CURRÍCULO: CONCEPÇÃO

Pensar na perspectiva do currículo é pensar, sobretudo, da ideia do que elegemos como formação. Nessa direção, as perguntas que fazemos quando estamos construindo uma proposta curricular é: o que é então formação? quais saberes elegemos como formativos? Desses questionamentos, existem diversas possibilidades de respostas que se apresentam com essas indagações e demonstram que a proposição curricular é uma decisão política que nos remete às intencionalidades educativas que assumimos.

Construir uma proposta curricular para rede municipal de ensino é buscar estabelecer um diálogo entre as perspectivas globais (aqui entendidas como as macropolíticas, produzidas pelo Sistema Nacional de Educação), as locais (entendidas como as micropolíticas, produzidas pelos Sistemas de Ensino com suas unidades escolares) e o global (intercâmbio entre os valores culturais globais e locais), a fim de definir políticas de formação que não estejam sucumbidas às imposições externa determinadas.

Importante destacar que, no âmbito da educação, conforme aponta Macedo (2012), o dispositivo que mediatiza o processo de formação é o currículo, no qual são explicitados os saberes eleitos como formativos. Por isso, é necessário compreender a estrutura e a dinâmica

do currículo por meio dos atores curriculares/curriculantes que podem viabilizar a identificação de elementos que não são possíveis de serem analisados nos documentos institucionais.

Defendemos a ideia de que a formação não é uma ação de exclusividade escolar e, por isso, não pode ser prescrita sob garantia de uma expectativa “ao término de... o estudante estará apto a...”; a formação acompanha a vida, experimenta os processos de finitude e infinitude, como correlatos. Nesse sentido, nos encontramos com as palavras de Freire (2011, p.16) para dizer que, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”; a formação é um movimento de experiências que se desdobram ao longo da vida.

Portanto, conforme afirmação de Silva (2017), o currículo nas escolas do campo, deve preparar os seus educandos para a vida na sociedade, dentro de uma perspectiva emancipatória e humanística, e não para atender as exigências do universo do capital, implícitos nos planos de cursos, baseados em conteúdo prescritivo que apenas priorizam conhecimentos sobre a inserção no mercado de trabalho com suas inovações tecnológicas, ainda que assegurados pelo poder público mediante a sua legislação, que orientam o currículo nos diferentes sistemas de ensino.

A ideia de elaborar ou estruturar o currículo denota a ligação de sequência, ordenação, unidade e até mesmo de disciplina, indispensáveis a qualquer processo educativo, constituindo assim, num misto de normas e lógicas sequenciais, e que segundo apontam os autores da área, o termo currículo sofreu alterações em vários contextos, no tempo e no espaço, principalmente quando se refere às questões didático-pedagógicas.

As bases curriculares que foram implementados na educação brasileira, segundo Eça (2021), sempre tiveram como característica comum a globalização/mundialização, que mesmo atrelado as mudanças constantes, sempre buscou orientar o Estado e as instituições com relação às normas, ações e propostas desenvolvidas no campo educacional, influenciando diretamente no currículo escolar, na autonomia da gestão e nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

De acordo com Eça (2021), a partir da década de 1980, podemos descrever as mudanças dos modelos curriculares no Brasil, conforme quadro abaixo:

MODELOS DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL		CURRÍCULO ESCOLAR
Anos 80	Guias Curriculares	Grade Curricular
Anos 90	Parâmetros Curriculares	Quadro Curricular
Anos 2000/2010	Diretrizes Curriculares	Estrutura Curricular
Atual 2017/2023	Base Nacional Comum Curricular	Matriz Curricular

De modo geral, nas afirmações de Eça e Nunes (2021), o currículo pode ser considerado como conjunto de ações pedagógicas – ou de ações educativas – que envolve espaço, tempo,

ambiência, sujeitos e saberes influenciados por várias instâncias da prática social humana, seja, movimentos sociais, associações comunitárias, comitê e comissões, universidades e instituições de pesquisa, tecnologias, mundo do trabalho, cidadania, produção artística e cultural, dentre outros, além de atividades desportivas e corporais.

Conforme a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, sobre as questões pedagógicas, está posto que:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

Portanto, pensar, planejar e estruturar o currículo, precisamente no âmbito de uma base curricular, respeitando suas particularidades e especificidades das modalidades de ensino nas respectivas etapas, idades/séries dos atores sociais, deve ser algo amplamente e conjuntamente analisado. Pois, o currículo assim compreendido, requer de todo modo, um comprometimento com a formação social e integral dos sujeitos implicados em contextos diversos e atravessados pelos marcadores da diferença de gênero, sexualidade, raça e credos.

3.2 CLASSES MULTIANOS, MULTIETAPAS OU MULTISSERIADAS

A princípio, partimos do entendimento de que as classes escolares são nominadas⁴ ou mesmo denominadas de acordo com os respectivos sistemas de ensino⁵, a qual se utiliza com base em seus objetivos e princípios do ente federativo, ou seja, União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

Nessa direção, para compreendermos o processo de gestão democrática nas Escolas do Campo com as turmas multianos, multietapas ou multisseriadas, explicitamos alguns conceitos básicos das classes da escola do campo, em que de acordo com 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

⁴ Seja qual for a escolha da nomenclatura usada, na construção ou (re) elaboração do documento das Diretrizes Municipais da Educação do Campo, precisa explicar o porquê optou por ela.

⁵ Sistema Municipal de Ensino (SME) é a organização legal dos elementos que se “articulam” para a efetiva concretização da autonomia do município, na área da educação.

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.

As classes **Multianos** é 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.

De acordo com autores da área, ao abordarmos as classes multianos, devemos identificá-las como sendo turmas onde existe um único professor assumindo e que muitas vezes absorve inúmeras atividades ou funções. Por isso, as classes/turmas multianos, ou unidocentes, nos permitem refletir e (re)pensar sobre tais contradições que permeiam o campo na atualidade, principalmente quando há constante exigência do esforço dado ao professor e suas habilidades pedagógicas para lidar com as especificidades dessas turmas (BEM; SILVA, 2019).

Em 2006, em virtude do Projeto de Lei nº 144/2005, que organiza o ensino fundamental em nove anos com obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos de idade, sancionada posteriormente pela Lei nº 11.274/2006, ao completar as etapas da Educação Infantil aos seis anos de idade, o estudante ingressa no 1º ano do ensino fundamental anos iniciais, numa sequência crescente até o 9º ano dos anos finais, concluindo o Ensino Fundamental com nove anos de Escolaridade após a educação Infantil.

Nesse contexto, é que as Classes Multianos se apresentam, pois se trata da organização curricular presente em Escolas do Campo com pouca demanda de estudantes, juntando variados anos de escolaridade em uma mesma classe de aula. (BEM; SILVA, 2019).

As Classes **Multietapas** surgiram a partir da premissa de que a educação do campo é responsável pela formação escolar dos sujeitos do campo, fundamentado pelo apelo da I Conferência Nacional realizado em 2001, cujo fomento foi 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), e que no tocante a organização e funcionamento da educação básica, estabelece:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008, p. 2).

Embora no contexto da Lei expresse claramente que não é aceitável a Educação Infantil com estudantes do ensino fundamental, na realidade, os entes federados consideram a junção das etapas, Educação Infantil com o 1º e 2º ano do ensino fundamental anos iniciais como um mecanismo de assegurar a Educação Infantil dessas crianças mais próximo de suas residências (SILVA; PIMENTEL, 2020). Assim, pode-se dizer que as multietapas atendem as classes de estudantes da educação infantil e do ensino fundamental na mesma turma, ou seja, atende mais de uma etapa da Educação Básica.

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).

De qualquer modo, é correto afirmar que, independentemente da nomenclatura utilizada, tanto nos estados como também nos municípios, com relação a Educação Básica para os sujeitos

do/no campo, é imprescindível que todos os sistemas de ensino devam realizar “adaptações necessárias” que vão de encontro às particularidades destas populações, previsto na LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 10):

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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.

Estes formatos de classe, numa construção histórica, se apresentam como alternativa, dentro uma visão excludente, que visa atender, de forma ainda que fragilizada, aspectos como: “toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem” (D'AGOSTINI; TAFFAREL et. al, 2011, p.1). Fatores como este, dão sentido à existência das classes multisseriadas, multietapas ou multianuais, mas também, cumpre o que está previsto na legislação, que prega sobre a permanência das crianças em sua comunidade, evitando o desenraizamento e o afastamento de suas origens.

Deste modo, para além da discussão da precarização e da universalização da educação escolar para os trabalhadores, vamos tecer considerações acerca de como é apresentado nesses formatos de classe, o conteúdo, que sabemos, é controlado por interesses burgueses para manter os indivíduos do campo na condição de alienação e subalternidade (PENA; BRAGANÇA, 2019).

Para a construção ou (re) elaboração de Diretrizes Municipais da Educação do Campo⁶, consequentemente, 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.

Para melhor entendimento, vejamos os três principais objetivos do neoliberalismo na educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à

⁶ Documento em construção pelos municípios baianos que aderiram ao Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo – FORMACAMPO, para fortalecimento da educação do campo e obedecer ao que prega a LDBEN 9.394/96.

ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Esse modelo proposto de educação é de toda maneira excludente, visto que vivemos numa sociedade altamente multicultural e a igualdade de oportunidades desaparece para boa parte da população, entre eles, os povos do campo.

Assim, é preciso pensar numa proposta pedagógica que valorize os sujeitos do campo e suas especificidades e particularidades. Na obra “Por uma Educação do Campo” (ARROYO, 2011), aposta numa escola multisseriada que se trabalhe em oposição à seriada, pois ele entende que da forma que é posta, é uma ação falida, com tendência ao extermínio dessas classes:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa escola rural multisseriada, aliás nem se falava multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor não cometa este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que, na hora em que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e nós não podemos transferir esta loucura para o campo. Por favor, não transfiram isto para o campo (ARROYO, 2011, p. 83).

Neste contexto, um documento que pense as turmas/classes multisseriadas/multi-etapas ou multianos para além dos moldes prontos, e, geralmente, urbanocêntricos hegemônicos, a escola do/no campo precisa se entender como “concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (VEIGA, 1998, p. 11-35).

Para tanto, Veiga (1998) orienta que a escola precisa junto a seus pares, deixar claro e evidente quais as finalidades na educação: cultural, social, política e humanística; refletir sua estrutura organizacional: administrativas e pedagógicas de modo a contemplar as necessidades dos estudantes e da comunidade que o cerca.

Para além disso, pensar o currículo numa perspectiva de reconhecimento do homem do campo acima dos ideários e de relações de poder quase sempre controlada pelos currículos

hegemônicos, e sobretudo, refletir sobre a avaliação, e aqui cabe um parêntese para lembrar que estamos nos referindo às classes sejam multisseriadas, multietapas ou multianos.

Nesse sentido, para além da avaliação das propostas pedagógicas da escola do progresso de estudantes; é preciso pensar o espaço-tempo escolar, atrelando-o, às vivências e movimentos socioculturais dos discentes, otimizando o tempo do conhecimento escolar que é marcada pela segmentação do dia letivo. Além disso, é preciso pensar também,

o tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula (VEIGA, 1998, p.11-35).

Partindo desse pressuposto, uma proposta educacional que converse com os interesses dos povos camponeses, não descarta a evolução do conhecimento científico, mas reorganiza as prioridades e passa para inserir novos conhecimentos, a partir de suas necessidades e vivências.

3.3 MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA

A partir da década de 80, os modelos de bases curriculares 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)

Conforme apontam os autores da área, apesar de não terem registrado a sua evolução, o termo currículo sofreu alterações em vários contextos, no tempo e no espaço, principalmente quando se refere às questões didático-pedagógicas. Assim, a ideia de currículo denota a ligação de sequência, ordenação, unidade e até mesmo de disciplina, indispensáveis a qualquer processo educativo, constituindo num misto de normas lógicas sequenciais.

Nesse sentido, a implementação de uma Matriz Curricular da Escola, considerada como conjunto de componentes curriculares que estruturam todo o percurso formativo, organizado de modo sequencial, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico – PPP e, deve ser concebida de forma a direcionar a estrutura e organização escolar, respeitando o espaço e tempo com as características de cada unidade de ensino do campo

Em se tratando da rede de ensino do Município de Mulungu do Morro - Bahia, os eixos transversais assumidos no Currículo em Movimento, dialogam com a Educação do/no Campo

exigindo a criação de ações e estratégias didática-pedagógicas para abordá-los, em vista que, a diversidade de atendimento gera, conseqüentemente, a diversidade de organização escolar e curricular.

Para isso, no cumprimento de sua missão, - fazer a aprendizagem acontecer em cada unidade escolar do Campo deve necessariamente reconhecer os documentos normativos e orientadores, a qual deverá constar nas matrizes curriculares apresentadas como embasamento teórico-metodológico. Nesse sentido, torna-se imprescindível ampliar o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada do Currículo, em que se pretende superar uma dicotomia pré-existente de horários definidos para ambas as partes, com finalidades de que sejam trabalhados nas áreas e componentes curriculares, os conhecimentos de forma complementar e indissociável.

Considerando a diversidade do Município de Mulungu do Morro - Bahia, pertencente ao Território de Identidade Irecê, outras temáticas poderão ser acrescentadas ao currículo escolar, uma vez que, demandam de atenção, cuidado e atuação à comunidade campesina, transversalizando e integrando ao currículo em movimento das escolas do campo, explicitado na parte prescritiva ou formal, contemplando as intenções e os conteúdos de formação, bem como na parte não prescritiva, evidenciado nas relações interpessoais dos integrantes da comunidade escolar, pautadas no respeito e na convivência com a diversidade dos grupos humanos ali existentes e, também, explicitada na arquitetura escolar garantindo a inclusão, o interesse pelo saber/conhecimento e para a experimentação, a promoção da convivência, a produção e fruição da arte e cultura e a inserção na vida cidadã, a partir do (re)conhecimento de direitos e deveres (DCRB, 2020).

Partindo desse pressuposto, não há como propor a Política Pública para a Educação do Campo sem considerar a transversalidade dos aspectos ligado 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 para a Diversidade, na qual se insere a Educação do Campo pressupõe também abrir caminhos para a Cidadania e para os Direitos Humanos.

3.3.1 Trabalho

As ações estabelecidas nos espaços escolares, ou precisamente, no interior da unidade escolar são marcadas por relações e interações bem mais amplas, tendo em vista que, a educação não pode ser pensada de forma dissociada do contexto social ou mesmo posicionada fora da

sociedade dividida em classes, cuja transformações que nela ocorrem alteram bruscamente as condições históricas e de vida do indivíduo.

Segundo Caldart, Pereira, Alentejano e Frigoto (2012), na modalidade da Educação do Campo, a matriz trabalho é considerada como princípio educativo. Pois, “seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, na qual se parte do âmbito do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais” (p. 749).

Nesse sentido, a luta social pela terra, assim como o trabalho como produção da vida e a sustentabilidade socioambiental agroecológica com suas finalidades, já contém em seus princípios a fundamentação do direito à diferença e respeito aos direitos humanos como fatores que enobrecem os processos educativos e caminham para o desenvolvimento integral das sociedades.

Nessa seara de mudanças, transformações, fatos e acontecimentos, verifica-se que o capitalismo vem assumindo características peculiares que reforçam a exploração do trabalho humano, negando os seus direitos sociais e, no caso específico do Campo, a expropriação do trabalhador da terra, com uma forte tendência em transformar o homem e a natureza em mercadorias. Uma cruel tendência pela qual o lucro e a acumulação de capital têm mais importância que a própria vida humana, que segundo Marx (1964),

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (MARX, 1964, p. 159)

No Brasil, o processo de desenvolvimento histórico de escolarização da classe trabalhadora no meio rural brasileiro é de fato muito lento e chega ao século XXI com déficits agravantes com relação os trabalhadores do campo, causando desigualdades sociais, sobretudo, pela falta ou escassez de recursos didático-pedagógicos ou problemas estruturais, cuja escolas do campo são fortemente penalizadas, além do fechamento de unidades devido ao processo de nucleação, dentre outros fatores que afetam essas instituições de ensino do Campo.

Portanto, conforme aduzem Bezerra e Jesus (2016), a expropriação do trabalho do homem do campo e a precarização da condição de vida, ocasionaram, e ainda têm ocasionado grande impacto social no meio rural e nos povos camponeses e contribuem para o “esvaziamento do campo” (p.241). E no contexto de mudanças na configuração do meio rural, assim como nas condições objetivas de vida, mudou também o homem, o trabalhador do campo e que não pode

ser pensado como alguém atrasado, isolado, excluído completamente de quaisquer resquícios de desenvolvimento.

3.3.2 Sustentabilidade

A Educação para a Sustentabilidade compõe o currículo em movimento da educação do campo como eixo transversal, revelando ser uma temática que deve perpassar por todos os conteúdos, além de constar nas práticas pedagógicas dos professores para com os estudantes das escolas do campo tendo como um objetivo de aprendizagem privilegiado, ou seja, um horizonte de fundamentos teóricos a apontar para questões sociais relevantes para o futuro.

Dentro de seus temas fundantes temos: a produção e consumo consciente; qualidade de vida; alimentação saudável; economia solidária; agroecologia; ativismo social; cidadania planetária; ética global; valorização da diversidade, entre outros.

Por fim, a Educação para a Sustentabilidade, como eixo transversal, deve ser contemplada na Educação do Campo de acordo com os princípios da Agroecologia, uma vez que esta última reúne um conjunto de conhecimentos e práticas produtivas socialmente justas e ambientalmente sustentáveis.

3.3.3 Educação Ambiental

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), através da Resolução CNE/CP n. 2/2012, apresentam um conceito crítico da Educação Ambiental com relação à sociedade e à natureza, em que cada indivíduo pode intervir na natureza com inúmeras possibilidades de interações e transformações por meio da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, de acordo com Cruz (2022), houve de fato uma conquista histórica e significativa com menção à Educação Ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96), no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/04), nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior.

Com base em estudos, pesquisas e experiências na contemporaneidade busca-se compreender e ressignificar a relação dos seres humanos com a natureza, tendo em vista que, a Educação Ambiental é um processo em construção e assim não há conceituação consensual. Por isso, conseqüentemente, decorrem das práticas educacionais que muitas vezes são fragmentadas, reducionistas e unilaterais da problemática ambiental e sua abordagem geralmente é despolitizada e ingênua dessa temática.

Nesse sentido, vem se afirmando como valor ético-político orientador de um projeto de sociedade ambientalmente sustentável, em que se possa construir uma relação simétrica entre os interesses das sociedades e os processos naturais.

O sistema legislativo brasileiro comporta diferentes dispositivos legais com foco específico na Educação Ambiental, as quais necessariamente, balizam as Diretrizes aqui formuladas. Primordialmente, considera-se a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em especial, seus artigos 23, 24 e 25, no que diz respeito diretamente ao tema, em que determina explicitamente que o Poder Público tem a incumbência de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), tido como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Em seguida a promulgação da Lei n. 9.795, de 1999, que além de dispor sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Importante destacar que a legislação brasileira referente à Educação Ambiental, é resultado da expressa preocupação a nível mundial de proteção ambiental e desenvolvimento sustentável, e portanto ocorre o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental em torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial que se evidencia, na prática social, nas mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias. Assim, a Educação Ambiental:

- Visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e com a proteção do meio ambiente natural e construído;
- Não é considerada como atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;
- Deve adotar uma abordagem em que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;
- Deve ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Diante disso, ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e

habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

A educação escolar, em todos os níveis, é espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Essa concepção exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas as suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí, decorre a tarefa não habitual, mas, a ser perseguida de estruturação institucional da escola e de organização curricular em que mediante a transversalidade, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber.

Cabe também aos sistemas de ensino e às instituições educacionais desenvolverem reflexões, debates, programas de formação para os docentes e os técnicos no sentido de se efetivar a inserção da Educação Ambiental na formação acadêmica e na organização dos espaços físicos em geral.

Partindo-se do entendimento de que o currículo institui e é instituído na prática social, representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço na sociedade, que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais, culturais, ambientais. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

A consciência do meio ambiente mostra-se tão relevante que a própria Constituição Federal 1988, no artigo 225, afirma que “todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

A Educação Ambiental no Brasil, segundo diretrizes do MEC, é desenvolvida por meio de três modalidades básicas: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas (BRASIL, 2007). Portanto, essa ação não é uma área de conhecimento e atuação isolada, tanto que os princípios e objetivos da Educação Ambiental se coadunam com os princípios gerais da Educação contidos na Lei 9.394, de 20/12/1996 que, em seu artigo 32, assevera que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (...) II – a compreensão do ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Com relação as Diretrizes, o Conselho de Educação junto ao órgão da Secretaria de Educação do Município estabeleceu normas complementares para o sistema municipal de ensino em sua Proposta Curricular da Rede de Ensino, e, portanto, estas diretrizes devem tornar efetiva a educação ambiental em todas as etapas e modalidades da Educação do Campo sob a nossa jurisdição. Os órgãos normativos, assim como os executivos do sistema de ensino, deverão se articular entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, onde os cursos e programas de formação continuada dos professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar.

a) Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

1. Emprego de recursos pedagógicos que promovam a percepção da interação humana com a natureza e a cultura, evidenciando os aspectos estéticos, éticos, sensoriais e cognitivos em suas múltiplas relações;
2. Desenvolvimento de projetos interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem a dimensão positiva da relação dos seres humanos com a natureza, valorizando ainda a diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais, da tradição oral, entre outras;
3. Promoção do cuidado com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas na sociedade, e do desenvolvimento da cidadania ambiental.

b) Anos Finais do Ensino Fundamental:

1. Aprimoramento da cidadania ambiental em uma visão prospectiva, crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações;
2. Compreensão da gênese e dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade humana.

3.3.4 Agroecologia

A Educação do Campo uma vez que é pensada a partir dos sujeitos, seus saberes e fazeres, a Agroecologia, realiza da sua maneira o mesmo movimento, reconhecendo e utilizando os conhecimentos tradicionais para a produção sustentável de alimentos. Por isso, deve necessariamente estar presente no currículo escolar e no cotidiano pedagógico de todas as Escolas do Campo no sentido de promover a transformação das práticas agrícolas de forma mais sustentáveis que garantam a sobrevivência das comunidades camponesas uma vez que estas dependem dos recursos naturais para garantir seu modo de ser e viver.

Partindo dessa perspectiva, a Agroecologia, segundo Leff (2002, p.42), “incorporam princípios ecológicos, valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” representado pelo agroecossistemas que é formado por um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) que faz parte da sustentabilidade. E, devido às dimensões de seu conceito, constitui-se como um paradigma do Campo, uma vez que, integra vários princípios e matrizes dessa modalidade de ensino.

Na educação do campo, a Agroecologia não se limita ao papel de instrumento metodológico, e sendo assim, posiciona-se em um campo mais abrangente, relacionado a uma matriz sociocultural ou comunitária, evidenciando a necessidade do diálogo entre saberes e reconhecendo o saber legítimo pela qual as populações do campo sem descartar já são portadoras da relevância da ciência e tecnologia. Portanto, não podemos perder de vista, que as populações camponesas já possuem um acúmulo de conhecimentos empíricos sobre as culturas, técnicas e a terra a ser cultivada, como bem assevera Caporal e Costabeber (2002), além das condições locais do solo, relevo, clima e vegetação, e interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais.

Partindo dessa ideia, a educação e a Agroecologia pressupõem a transformação da 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. Assim, tanto a Educação do Campo quanto a Agroecologia contribuem para a quebra das estruturas econômicas, sociais e políticas de dominação que existem e persistem há séculos em nosso país.

A conjugação entre a educação do campo e a Agroecologia se apresenta como primordial para a construção de uma educação libertadora, proporcionando, aos camponeses e camponesas, melhor qualidade de vida e trabalho. Uma ação educativa no campo, seja ela de

elevação de escolaridade ou extensão, deve-se, entretanto, necessariamente privilegiar a integração entre os princípios da educação do campo e a produção do conhecimento agroecológico, assim como das práticas e experiências dos/das agricultores/as.

3.3.5 Cultura

O termo 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).

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.

Em uma ampla concepção de cultura, podemos compreendê-la como tudo o que foi produzido pelo/a homem/mulher no processo civilizatório da humanidade, em todos os campos, como, por exemplo, nas artes, na mídia, cinema, danças, dentre outros. São atividades variadas produzidas por grupos sociais, por cada região e por diversas etnias que formam a sociedade brasileira.

Ressaltamos nesse aspecto, a necessidade de uma análise histórica, política e econômica neste campo, que não é o nosso objetivo no presente documento que se configura como uma sugestão ou orientação para o desenvolvimento do tema.

Posto isso, lembramos que em 1997 foi instituído os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propunham

que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1998, p. 43).

A Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, corrobora às PCN ao ratificar, no seu art. 5º

O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um

direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2010, p. 1).

Embora vivamos cotidianamente com as consequências das desigualdades advindas e impostas pelo sistema capitalismo neoliberal, os marcos legais e normativos avigoram a necessidade da escola, *lócus* privilegiado da sociedade ocidental para a escolarização da pessoa, possibilitar o acesso aos bens culturais construídos ao longo da evolução da humanidade, em um exercício permanente de ir e vir, do local ao global, dentro das contradições inerentes ao que é cultura popular e a cultura de um grupo dominante, o qual determina o que é cultura e o que não é cultura.

Nesse contexto, torna-se imprescindível enfatizar o desenvolvimento da consciência crítica, da análise crítica do/a docente sobre os meandros postos, por meio de um arcabouço jurídico normativo, na educação os quais são materializados no cotidiano da escola. Por isso, é imprescindível a “valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias” (BRASIL, 2010, p. 2).

Assim, cada Município deve aprender a abrigar sua memória material e imaterial, uma vez que as manifestações, expressões desta se constitui em um legado para as próximas gerações e, sobretudo guarda os alicerces da construção da identidade étnica, cultural, do sentimento de pertencimento àquele grupo, àquela comunidade.

3.3.6 Juventudes

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).

As pesquisas sobre juventudes no Brasil se desenvolveram a partir da década de 1990, porém a concepção sobre juventudes expressas por meio das políticas públicas, continua a ser aquela do assistencialismo, do problema social. Jovens que precisam de intervenção, assim,

torna-se imperiosa formulação de programas para a formação profissional, para o trabalho, a fim de controlar a reflexão e os corpos jovens.

3.3.7 Movimentos Sociais

A Educação do/no Campo é resultado de diversas lutas dos movimentos sociais populares do campo por justiça social. Historicamente, essas lutas renderam conquistas importantes, a exemplo dos dispositivos constitucionais e marcos políticos e legais que versam sobre o tema.

De acordo com o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2020)⁷, em se tratando da realidade do campo e a disputa de projetos de desenvolvimento: sujeitos do campo, conflitos, reforma agrária e agroecologia, está em curso, um projeto governamental “[...] alicerçado em bases ideológicas fascistas, anticivilizatórias, violentas, de extermínio do outro, neste caso, do povo empobrecido do campo e da cidade” (CANUTO, et al, 2020. p. 22). Este projeto se expressa por meio de um conjunto de medidas governamentais que, além de manter a Reforma Agrária, a demarcação e titulação de terras tradicionais estagnadas, investe de maneira estratégica em medidas de enfraquecimento dos órgãos de proteção e fiscalização indígena e ambiental, como é o caso da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), estimulando atividades garimpeiras, de mineração e ampliação das fronteiras agrícolas sobre as terras indígenas.

Por esta razão, os mais diversos movimentos sociais do campo também se organizam na tentativa de romper com essa lógica perversa de desenvolvimento agrário, pressionando o Estado em busca da defesa do Campo em sua relação com a forma de produção e reprodução da vida e da riqueza, a partir da perspectiva agroecológica. Essa manifestação de luta é emergente e parte das próprias contradições, antagonismos e tensões que vem se desdobrando e intensificando no espaço agrário (DCRB, 2020).

Segundo o próprio Referencial Curricular da Bahia, no interior dessas lutas, encontrasse o direito à Educação do Campo, por um projeto de educação camponesa que atenda permanentemente às reais necessidades dos sujeitos de modo coletivo e direitos vinculado aos interesses da classe trabalhadora, em geral, e da camponesa, em específico.

Entretanto, para os movimentos sociais camponeses e para o movimento de defesa do ensino público, gratuito e de qualidade social para todos, a Educação do Campo não se configura apenas como uma modalidade de ensino, mas, sobretudo, como bandeira de luta que

⁷ O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e Instituições de Ensino das etapas da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus **referenciais curriculares** e/ou **organização curricular escolar**, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

se delinea enquanto fenômeno da realidade agrária brasileira que corresponde aos enfrentamentos a partir do movimento histórico-político-social que surge a partir de luta dos povos do campo, em suas tomadas de decisão nas tensões e confrontos entre projetos de desenvolvimento do campo e da própria educação (DCRB, 2020).

3.3.8 Sexualidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em uma seção intitulada Orientação Sexual, define em 1998, “que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social” (BRASIL, 1998, p. 67). Além disso, parte de uma frágil premissa que a família abordou o tema com os/as jovens. À escola cabe tratar o tema de forma transversal, isto é, deverá ser abordado por todas as disciplinas.

Entretanto, Gesser, Oltramari e Panisson (2015) chamam a atenção para o caráter moralista, religioso e biomédico (centrado, ainda, no binômio saúde/doença) presente no discurso dos/as docentes ao discorrerem sobre a temática, bem como a maneira preconceituosa e discriminatória que são tratadas as diversas manifestações sexuais dos/as crianças e jovens.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos - DCNEF (BRASIL, 2010, p. 5), a sexualidade é considerada como um dos temas que “devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo”. Nesta, o termo sexualidade aparece uma única vez, mais precisamente, no artigo 16.

Apesar das fontes de informações e dos avanços tecnológicos, científicos e digital, discutir sobre comportamento sexual, sexualidade, orientação sexual, ainda se constitui um verdadeiro tabu, ou seja, uma questão a ser evitada na escola, embora se constate, por exemplo, que

Entre os jovens de 13 a 29, há mais casos de AIDS em meninas que em meninos, contrariando os registros epidemiológicos de décadas anteriores, em que no quadro geral, a proporção de homens infectados apresentava-se maior do que o número de mulheres. Em 2011, foram registrados 828 casos de AIDS em jovens brasileiros de 15 a 24 anos. Assim, o foco em prevenção e conscientização para a realização dos testes é uma das metas atuais das instâncias de saúde (MORAIS; AMORIM; RODRIGUES, 2019, p. 2474).

No Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o tema sexualidade não aparece. Porém, está a Meta 7, a estratégia 7.23, diz que compete a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios,

garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 8).

Observamos que no PNE em vigência o tema sexo, sexualidade é inexistente. Tal fato, de acordo com Rafaela Oliveira Borges e Zulmira Newlands Borges (2018, p. 5) se produzirá “como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, a retirada maciça de questões relativas a gênero e sexualidade de diversos planos estaduais e municipais de educação”. Além disso, notamos que a sexualidade está articulada de forma implícita à violência.

Na BNCC do Ensino Fundamental (2017), diz que nos anos finais

são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 327).

Neste documento normativo, a sexualidade está localizada na área da Ciências da Natureza, compõe a unidade temática Vida e Evolução e o seu conteúdo diz respeito à saúde sexual e reprodutiva de forma ampla e vaga. A sexualidade na BNCC (2017) concerne tão somente aos “aspectos referentes tanto aos seres humanos (com a compreensão da organização e o funcionamento de seu corpo, da necessidade de autocuidado e de respeito ao outro, das modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência etc.)” (BRASIL, 2018, p. 538).

Na área de Ciências, no 8º ano do ensino fundamental anos finais, a Unidade Temática, Vida e Evolução, tem por objeto do conhecimento Mecanismos reprodutivos e sexualidade, e por habilidades visa:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2017, p. 348).

Na BNCC-EM (2018) o silenciamento sobre as questões que dizem respeito ao gênero, sexo, sexualidade, orientação sexual é maior e mais robusto: o termo sexualidade aparece uma única vez. De acordo com Beatriz Castro Miranda (2019, p. 193),

a ausência de tais termos evidencia um discurso que boa parte dos parlamentares evoca, incluindo o atual presidente, Jair Bolsonaro, e a denominada “bancada evangélica”. Compartilhando da ideia de Anna Penido, do Instituto Inspirare, a ausência dos termos “gênero” e “orientação sexual” deixa explícita a tentativa do MEC de evitar polêmicas e do receio em sofrer pressão por parte de grupos mais conservadores da sociedade apoiados, principalmente, nos representantes políticos citados anteriormente.

Nesse sentido, a BNCC acabou então por renunciar a pautas de magnitude social e política em detrimento de demandas conservadoras e discriminatórias. Portanto, ratificar tais ações políticas no chão da escola, é manter as juventudes sob o manto da ignorância sobre si, sobre seu corpo, seus desejos, seu prazer, é deslegitimar o que deve ser natural.

Nessa perspectiva, firmamos o silenciamento da BNCC sobre abordagem com relação a sexo, a sexualidade, a orientação sexual, a afetividade, o amor entre as pessoas, os quais são atravessados pelos marcadores de classe, raça, etnia, por meio de práticas pedagógicas que, sobretudo, conforme apontam Gesser, Oltramari e Panisson (2015), “têm fomentado predominantemente a patologização e o preconceito às pessoas que divergem do modelo heteronormativo” (p. 559). E, ainda em conformidade com os autores citados, imprescindível se faz,

construirmos projetos pedagógicos que permitam, por meio da formação continuada a desconstrução das significações de gênero e sexualidade opressoras das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo, à desnaturalização das violências, à ampliação da autonomia, à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e à diminuição da vulnerabilidade de quem expressa sua sexualidade de forma divergente do padrão heterossexual (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015, p. 559).

Portanto, é imprescindível a inserção dessa temática no currículo escolar, a qual os estudantes aprenderam de forma naturalizada a respeito das diversidades, favorecendo o encontro da unidade com a diversidade, das diferenças sociais, étnica, políticas, culturais, religiosas, econômicas, dentre outras.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A diversidade no âmbito da educação sempre foi motivo de grandes debates em todo o país e, somente a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1997), a pluralidade cultural e a diversidade se destacaram como um dos temas transversais o currículo escolar. Após a divulgação desses parâmetros por meio de distribuições de cadernos temáticos em volumes para todas as escolas públicas, as discussões e o reconhecimento da multiculturalidade e a interculturalidade ganharam mais visibilidade nas academias, essencialmente, nas unidades escolares, apontando como grande relevância social e educacional.

Dentre as ações e projeções, deu-se com a produção e desenvolvimento do “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com políticas afirmativas das minorias étnicas” (FLEURI, 2003, p.16), que fornece referências para a prática curricular dos professores índios e não índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena.

Em se tratando dos Marcos Legais que ampara a Educação para a Diversidade podemos destacar a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 206, além de garantir a liberdade de ensinar e aprender, defende também e estabelece o pluralismo de ideias. Para além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 3º diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

Por esse caminho, dentro das orientações legais, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), que na meta 8, traz como foco ampliar a escolaridade média da população de jovens e adultos na faixa etária entre 18 e 29 anos, que para Santos (2016, p.08), “a meta incorpora a complexidade desse segmento ao delimitar não apenas objetivos gerais, mas, também, específicos para os jovens do campo, da região de menor escolaridade, para os negros e para os de menor renda. Podemos citar ainda a Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"

Assim, os órgãos do Sistema de Ensino se incumbiram de orientar e mobilizar através de suas políticas públicas para perceber e incluir os grupos historicamente apartados, buscando promoção dos direitos humanos, a sua emancipação e o reconhecimento dos diversos saberes das diferentes populações.

Portanto, não há como abordar a educação para a diversidade sem remeter a uma educação intercultural e decolonial, em que olha para os sujeitos em formação como o intuito de fortalecer a pluralidade cultural e reconhecer na diferença um propulsor para a paridade de direitos que podem estar ligados às diferentes formas de ser, estar e existir no/com o mundo: preto, branco, amarelo ou indígena; heterossexual ou homossexual; cisgênero ou transgênero; e assim por diante.

Nesse sentido, a diversidade perpassa pelas questões culturais que se formam em diversas configurações sociais, e vêm se afirmando dentro de suas próprias características desenvolvidas por meio das crenças, valores, expressões artísticas, comportamento, entre outros e, portanto, a educação escolar tem fundamental papel na formação de sujeitos conscientes de sua função social, de respeito e de reconhecimento das variadas culturas que os cercam.

Partindo desse pressuposto, a Educação do/no Campo tem como mecanismo de transmissão e reprodução do conhecimento ou do saber, uma fundamental importância na socialização de práticas e informações necessárias sobre questões tratadas pelas temáticas da diversidade, cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana que são condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades.

O objetivo central dessa temática está na promoção e compreensão da educação como direito fundamental e estratégia para a inclusão de saberes diversos e enfrentamento da discriminação e do preconceito. Para isso, é necessário a introdução de uma abordagem da Educação na diversidade com o reconhecimento e valorização das diversas populações, além de apresentar alguns conceitos significativos sobre as diversas populações e temáticas da diversidade.

Assim, a proposta da implementação da Educação para a Diversidade visa promover o debate sobre a educação como direito fundamental, que precisa tratar, garantir e valorizar a diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual.

Portanto, reiteramos a importância de abordar as alterações da LDB 9304/96, que determina a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura negra e indígena brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertinentes à história

do Brasil. Para isso, se torna imprescindível desenvolver metodologias de introdução desses conceitos na educação básica, especialmente, nas etapas e modalidade da educação do Campo, oferecendo seminários, palestras virtuais, materiais didáticos e tecnológicos sobre os temas da diversidade e antes de tudo, possibilitar a formação continuada, mediante as redes de discussão em diversos cursos de formação de educadores para a diversidade oferecidos no âmbito da Rede ou Sistema Municipal de Ensino.

4.1 direitos humanos: exercício da cidadania

Admitida e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A - III) em 10 de dezembro 1948, a Declaração dos Direitos Humanos busca a construção de uma sociedade justa e igualitária em direitos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à educação e à moradia (ONU,1948).

Por isso, tornou-se um marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos e que acima de tudo consiste como principal documento internacional norteador e disciplinador dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa humana, que se torna necessário, portanto, o conhecimento e a incorporação nas práticas educativas que a consagram como um dos mecanismos de garantia dos direitos humanos, como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações.

A educação como princípio básico para a cidadania e amparada pelos direitos humanos, exige estratégias educativas que viabilizem vivências reais que legitimem o que está posto da declaração dos direitos humanos (DH). Neste sentido, estabelecer relações dos estudantes com a cultura formativa em direitos, torna-se instrumento essencial para a tomada de consciência de seus direitos e deveres.

Em 1996, o Brasil lança o Programa Nacional em Direitos Humanos (PNDH-1) e, em 2002, os direitos econômicos e sociais (moradia e alimentação) essa ação segue incluídos em uma segunda versão do Programa (PNHD-2). Em 2003, o Brasil, em afirmação à Década da Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos, deu início ao processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNDH, fruto de três anos de intensos debates, fóruns, seminário e contribuições da sociedade civil organizada (DCRB, 2020).

De acordo com o disposto no Documento Curricular Referencial da Educação Básica na Bahia (2020), o Plano de Educação em Direitos Humanos estabelece, “Concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação:

Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia” (BRASIL, 2006).

Dando seguimento a esse plano de ação, em 2009, é lançado o PNDH-3, como resultado de uma construção democrática e participativa, concebendo a efetivação dos Direitos Humanos como uma política de Estado, estruturada em torno dos seguintes eixos orientadores:

- I. Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil;
- II. Desenvolvimento e Direitos Humanos;
- III. Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades;
- IV. Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência;
- V. Educação e Cultura em Direitos Humanos; e
- VI. Direito à Memória e à Verdade.

No âmbito da educação, em 2013, foi lançado um caderno de Educação em Direitos Humanos (CEDH), considerando que as unidades escolares e os demais espaços educativos promovam o ensino e aprendizagem nos ambientes propícios ao processo de construção da cultura em direitos humanos. E, o Estado da Bahia, em atendimento ao PNDH e ao PNEBH, foi um dos pioneiros na elaboração do Plano Estadual de Direitos Humanos, por meio do Decreto Estadual nº 12.019, de 22 de março de 2010, e do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, apresentados à sociedade civil como marcos importantes para a política de promoção aos Direitos Humanos no Estado, tendo em vista que,

A escola, ou qualquer ambiente de aprendizagem, é o espaço de convivência inicial do ser humano em formação, bem como uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo em comum, que é a instrução. É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças (BRASIL, 2013b, p. 44).

A escola, nesse sentido, de acordo com Carbonari (2008), mostra-se a primeira experiência social, formal e sistematizada dos sujeitos em formação, assim, podemos afirmar que ela é fundamental para promoção da cultura em direitos humanos, e, conseqüentemente, formar cidadãos para exercer a cidadania em todos os espaços sociais

Portanto, a escola como reafirma a DCRB, (2020), é lugar onde sistematiza o ensino e a aprendizagem, precisa se constituir como espaço promotor de: afetos, curiosidade, criatividade, sonhos, produção e fruição da arte, da cultura e da ciência, inovação, solidariedade, saúde, autonomia, cidadania, acolhimento, inclusão e felicidade, cumprindo assim o seu papel de formar cidadãos integrais e integrados, livres, criativos, críticos, autônomos e responsáveis.

Partindo desse pressuposto, entendemos que educação do campo corrobora com a promoção dos direitos humanos a partir de ações que articulam discussões em torno da

igualdade como direito e o respeito às diferenças no contexto da unidade da diversidade. Para a educação do campo um dos grandes desafios, a serem enfrentados, é promover a articulação entre a igualdade e a diferença, pois:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAUI, 2011, p. 241).

Essa discrepância que há entre igualdade e diferença tende a aumentar as desigualdades no próprio processo de ensino e aprendizagem ao não levar em consideração o estudante como ser dotado de identidades construídas históricas e culturalmente, e a necessidade de práticas pedagógicas que levem em consideração as realidades socioculturais e a heterogeneidade. Inclusive, tal consciência admite formação humana, cidadã e consciente de direitos e deveres.

Pensar em educação para direitos humanos na escola, é investir na formação de um cidadão, que, independentemente da diferença que possua, poderá manifestar-se livremente, sem desprezar a condição humana de ninguém, entendendo que essa condição é fruto da diversidade. Pensando sobre isso, o que leva à “educação de que estamos falando é aquela centrada na humanização integral do ser humano” (CARBONARI, 2008, p. 159).

Diante dessa perspectiva, de acordo com Silva (1995):

A educação em Direitos Humanos deve lidar, necessariamente, com a constatação de que vivemos num mundo multicultural. Assim, a educação em Direitos Humanos deve afirmar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada. (SILVA, 1995, p. 68).

Nessa linha de pensamento, essa afirmação é consolidada mediante a Resolução CNE/CP nº 1, em 2012, a qual são estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com o objetivo da “formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (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

V – 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).

A partir daí, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017) pelo Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministério da Educação – MEC, é direcionada aos sistemas, redes e escolas, a abordagem dos temas contemporâneos que “afetam a vida humana em escala local regional e global”. E nessa mesma toada, a Bahia traz para o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como um dos Temas Integradores, a Educação em Direitos Humanos, compreendendo a sua importância já expressa em normativas e no Plano Estadual da Juventude, Lei nº 12.361/2011, que no art. 4º, XX, dispõe sobre a necessidade de “inserir conteúdos curriculares que valorizem a consciência participativa, política e cidadã dos jovens, tais como educação pela comunicação, meio ambiente, cultura brasileira, direitos humanos e de identidades” (BAHIA, 2011).

Portanto, a educação do campo do Município de Mulungu do Morro, ao fomentar os direitos humanos e exercício pleno da cidadania deve tratar, conforme aponta o DCRB (2020), dos Direitos Humanos nos currículos escolares perpassando pelas dimensões da promoção e valorização e pela prevenção e enfrentamento às violações das leis que os regem esse direito.

Assim, ainda de acordo com o documento cabe à comunidade escolar expressar as estratégias e ações pedagógicas diversificadas adequadas à sua realidade e promover os Direitos Humanos por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos, assim como as ações e estratégias pedagógicas devem envolver todos os Componentes Curriculares das Áreas do Conhecimento e Campos de Experiência, integrando toda a comunidade escolar.

4.2 Relações Étnico-raciais

A pluralidade sociocultural no Estado da Bahia é bastante expressiva e muito simbólica para o contexto brasileiro, em vista que, foi exatamente nesse estado que a história do país se inicia. E, com a imensa diversidade, oriunda dos povos precursores dessa nação, indígenas, portugueses e africanos, recebeu ao longo da história novos sotaques e contornos culturais dos imigrantes e descendentes de europeus, africanos, asiáticos, latino-americanos, ciganos, entre outros.

Partindo dessa perspectiva, as temáticas concernentes à Educação para as Relações Étnico-raciais demandam uma abordagem enfática de incorporar a diversidade em toda a sua

complexidade, compreendendo a sua dinâmica e ação educativa como prioritária para eliminar qualquer maneira de discriminações, emancipar grupos historicamente discriminados, valorizar socioculturalmente o sujeito, demarcando a importante contribuição das ações pedagógicas na construção de identidades.

Por isso, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Básica, tendo em vista a necessidade urgente do enfrentamento ao racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira e especialmente a baiana, constitui-se numa importante referência para que todas as unidades escolares tratem a Educação para as Relações Étnico-raciais de modo legítimo, respeitando a existência desses povos e suas tradições culturais, dos seus ancestrais e descendentes, numa convivência harmônica e pacificamente com respeito e igualdade de oportunidades.

Na busca incessante pelo combate às violações de direitos e pelo (re)conhecimento das reais contribuições desses povos para a constituição social do país, foram sancionados diversos normativos legais, no Brasil e na Bahia, a exemplo da instituição da Lei n. 10.639/2003, a qual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, sofreu alteração, tornando obrigatório em todas as escolas do país, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos educandários de todo o país. Tal feito, se deu a fim de diminuir os preconceitos existentes na escola e de reparar danos às populações afro-brasileira e africanas no decorrer da história

Além da publicação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no Estado da Bahia em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE/2014, Plano Estadual de Educação em 2016 e o Plano Municipal de Educação.

Contudo, foi a partir dos movimentos de lutas sociais que, além da Lei n. 10.639/03, ocorreu mais adiante a implementação da Lei n. 11.645/08, ambas sancionadas como forma mais contundentes de rompimento das fronteiras do preconceito étnico e racial partindo da unidade escolar. Importante destacar que são dispositivos de leis que versam sobre a inclusão nos currículos das Redes de Ensino da Educação Básica, da obrigatoriedade dos estudos da “História e Cultura Afro-Brasileira” e da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente.

O Art.5º da Constituição Federal garante que “Todos são iguais perante a lei, afirmando não haver desiguais, mas sim, diferentes. Sendo a escola uma instituição de formação dos sujeitos, que deve pautar o ensino da cultura africana e afro-brasileira de maneira a contribuir para o reconhecimento do negro como promotor da construção de nosso país e que está para além de trazer a referência negra no folclore, imbuídos na culinária folclórica, explorada sazonalmente na sala de aula.

Nessa mesma direção, conforme apontam Lima; Carvalho; Sousa (2021), o ensino para as relações étnico-raciais deve, de modo significativo, contribuir na formação de pessoas mais empáticas, oportunizando espaço para a conscientização acerca do preconceito e discriminação, visando uma sociedade mais justa e que valoriza sua história e a de seus antepassados, levando os indivíduos a pensar e lutar por uma sociedade mais igualitária e democrática.

O papel da unidade escolar no que concerne as relações étnico-raciais deve favorecer o cumprimento da norma constitucional, além de contribuir para uma mudança da realidade ora assistida, de racismo e invisibilidade da cultura africana e afro-brasileira. A competência de respeitar matrizes culturais e promover a construção e reconhecimento de identidades também é da escola.

Para isto, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/Parecer 03/2004), nas questões introdutórias, esclarece que procura oferecer uma resposta, entre outra, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Cavalleiro (2006) ressalta que a escola ao se calar sobre as questões que envolvem as relações étnico-raciais, impulsiona o crescimento entre os sujeitos em formação, de que há uma superioridade branca, e, não havendo reflexão acerca desse problema, multiplica no ambiente escolar práticas pedagógicas prejudiciais ao grupo negro.

A educação, neste sentido, deve ser fundamentada em ideais antirracista e de reconhecimento das práticas sociais do povo negro. Valorizando assim, o espaço do negro na construção material, cultural, ideológica para a transformação da sociedade brasileira, sobressaindo à construção histórica e estrutural voltada exclusivamente para a afirmação do lugar do negro enquanto apenas escravo, mas mostrando suas ações enquanto sujeito de cultura, resistência, luta, conhecimento, estética.

4.3 povos indígenas e quilombola

As lutas travadas pelos movimentos sociais, durante as últimas décadas, exigem reparações e reconhecimento político-social e jurídico de garantia à inserção social dos grupos e indivíduos privados de direitos constitucionais. Dentre esses grupos estão os povos indígenas e os quilombolas, que foram marcados no processo histórico por profundas violências, explorações, derrotas e resistências, ou seja, dizimados, levando à criação de leis, normas e regras jurídicas que visam orientar as relações entre os povos indígenas e as comunidades envolvidas, incluindo o sistema educacional brasileiro.

No bojo dessas implementações de leis, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena e Quilombola trazem na sua estrutura e organização, algumas referências que nos ajudam na formulação de propostas pedagógicas e curriculares adequadas ou coerentes, mas que, necessita de mais pesquisas envolvendo aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas.

Conforme sinaliza o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2020), a proposta do MEC com relação as diretrizes para a promoção de uma educação que atenda a esses grupos, é de que a escola possa atender a esses cidadãos respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

Portanto, para a materialização das políticas públicas que promovam uma Educação Indígena e Quilombola de qualidade social, é necessário pensar, antes de qualquer ação, no território brasileiro com suas respectivas diversidades, retomando historicamente os fatos para compreender como ao longo dos anos a relação desses grupos foi se instituindo, além de identificar qual educação está sendo oferecida a esses grupos e qual a concepção de educação está presente nessa oferta.

Para compreender e atender a educação escolar, em suas variadas modalidades e públicos, é necessário *a priori*, que os Sistemas de Ensino e suas respectivas unidades escolares atentam com dignidade e respeito às diferenças presentes desses povos e que, viabilize ações que impulsionem o reconhecimento dos direitos e dos sentimentos subjetivos dos sujeitos em formação.

Para tanto, serão necessárias ações teórico-metodológicas que favoreçam, a construção de contextos mais inclusivos, baseados nas reais necessidades dos estudantes indígenas e quilombolas, conforme nos apresentada na proposta do Ministério da Educação que traz as diretrizes para a promoção de uma educação que atenda a esses grupos, ressaltando que a escola precisa atender a esses cidadãos respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca

o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

A educação para os povos indígenas e quilombolas são assegurados pelas Leis vigentes e é responsabilidade da escola junto aos órgãos públicos, enquanto instituição formativa, promover seu cumprimento. O Art. 59 da Resolução Nº 08/2012 CNE/CBE estabelece que é responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, em seus artigos 78 e 79, além de estabelecer que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, promovendo sua autoafirmação de identidade étnica, valorização de suas memórias históricas, de suas línguas e ciências a qual viabilizar o contato com os saberes tido como essenciais pela sociedade. A Lei reconhece e legitima que os povos indígenas devem ter assegurado pelos Estados os seus direitos básicos de acesso à educação, com respeito e o acolhimento de suas tradições, crenças e formas de viabilizar sua existência. Esses ordenamentos estão expressos nos artigos,

Art. 78

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Em 2012, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, foi definida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica⁸, pautada em alguns princípios norteadores de acordo ao art. 7º do CNE/CEB Nº 8/2012, a saber⁹:

⁸ O texto na íntegra encontra-se no endereço eletrônico:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf

⁹ Conheça todos os princípios acessando:

- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; [...]

Assim, a educação escolar quilombola se dará a partir de atividades planejadas coletivamente, tendo em vista que estes, já estejam constantes nos respectivos Projetos Político-Pedagógicos, além de normativas específicas de cada realidade seja municipal ou estadual, respeitando as prerrogativas: organização das atividades escolares, independente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades de cada comunidade.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Mulungu Do Morro – BA, aprovada pelo parecer do CME nº 01/2019 de 13 de janeiro de 2019, para atender as prerrogativas legais sobre o tema instituiu a Educação Escolar Quilombola como tema integrador, inclusive porque o município tem 12 comunidades quilombolas certificadas¹⁰. Para atendimento a essa modalidade a proposta enfatiza

A educação escolar quilombola deve ter como referência valores socioculturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tanto, as instituições escolares, sejam elas localizadas nestas comunidades ou que recebem alunos oriundas delas, devem se constituir como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito a terra e ao território. (MULUNGU, 2019, p. 28).

Neste sentido, pontuamos que tanto a educação escolar quilombola quanto a indígena, deve ser um lugar de reafirmação e reconhecimento das identidades e promoção da construção constante de autonomia e alteridade. Sendo considerada como um grande desafio para a escola, mas é importante que os sujeitos em formação, se orgulhe de sua condição étnica ou nativa.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?q=ensino%20m%C3%A9dio

¹⁰ Alagadição, Alagadiço II, Baixa da Cainana, Caatinga do Egídio, Caldeirão, Rosendo, Cascavel, Lagoa Damasceno, Lagoa Preta, Lagoa Vermelha, Queimada da Onça e Umburaninha do Dionísio. Certificadas como Comunidades Quilombolas de acordo com a Lei nº 7668 de 22 de agosto de 1988 e do Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003.

CAPÍTULO V

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

Os recursos financeiros e o financiamento da educação brasileira são considerados como mecanismos estruturantes para o provimento da organização, manutenção e funcionamento das políticas públicas educacionais, dos seus sistemas de ensino e unidades escolares, caracterizado pela divisão de obrigações, competências e responsabilidades entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme prevista na Constituição Cidadã, como também na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Sendo assim, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), os municípios devem ofertar prioritariamente a Educação Infantil e Ensino Fundamental; os estados têm como prioridade a oferta do Ensino Fundamental e Médio; e a União é responsável pela organização do sistema federal de ensino, pela oferta de Ensino Superior pela redistribuição e complementação de recursos com intuito de combater desigualdades de oportunidades educacionais.

Os recursos financeiros destinados ao provimento da educação em nosso país, embora não sejam, suficientes, é condição *sine qua non*¹¹, ou seja, necessária para materialização da produção do saber pela universalização do direito do cidadão a educação e ao ensino público de qualidade social para todos, como estabelecido no artigo 205 da CF (1988), “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser “promovida e incentivada com colaboração da sociedade”.

Para custear/financiar a política da educação em sua abrangência, missão e princípios, o Estado instituiu os orçamentos ou Lei orçamentária e as fontes de financiamento no artigo 212 da CF/88, incluída a EC/2020, com operações de crédito, vinculando recursos e garantindo percentuais mínimos de receita provenientes de impostos à Manutenção e Desenvolvimento da Educação – MDE, sendo transferência de 18% a União e 25% aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

No entanto, historicamente, os marcos e bases legais para o financiamento da educação não seguiram de forma linear ao longo dos anos. Sendo que, nesses percursos, enxergamos

¹¹ *Sine qua non* ou *conditio sine qua non* é uma expressão que se originou do termo legal em latim que pode ser traduzido como “sem a/o qual não pode ser”. Refere-se a uma ação cuja condição ou ingrediente é indispensável e essencial.

alguns avanços e progressos, mas também vários retrocessos sobre passos de descontinuidade, entre vinculações e desvinculações ao ponto de os recursos serem considerados como subsídio literário em sua gênese, até chegar ao recém reformulado FUNDEB em 2020, instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública, deixando de ser um dispositivo transitório, tornando vitalício.

O fato é que, tanto os recursos provenientes dos programas de governo ou mesmo de maneira geral, o financiamento da educação brasileira sempre se situou numa pirâmide de problemas, conflitos e desafios até a atualidade. Um desses grandes desafios é o cumprimento das Metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE, - Lei n. 13.005/2014, mais especificamente na meta 20 que projeta o PIB de 7% para 10% que já acontece em outros países em desenvolvimento, ao passo que se depara com a esquizofrênica PEC de 2016, popularmente chamada de “Pec da morte”, que congela e controla os gastos públicos em um discurso neoliberalista da austeridade, consagrando o Estado Mínimo para as políticas sociais, no nosso caso, - a educação, e o Estado Máximo para o capitalismo (empresariados, especuladores, banqueiros) que sempre buscou amparo nos recursos públicos, quando se apresenta em situação de crise financeira.

Permeada por promessas de um maior investimento da educação por parte da União, visando minimizar as desigualdades sociais tão escancarada nas regiões do Brasil, o PNE na tentativa de se articular no movimento de interação com o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, ocorre grandes oscilações entre os verdadeiros interesses do mercado especulador e o Estado. Vale destacar que, parte dessa articulação fora mediada pelas forças sociais a exemplo do Conselho Nacional da Educação, mas que muitas vezes se colocava e ainda se coloca até hoje, como órgão a serviço do Governo e não de Estado, contrapondo as reais finalidades de assegurar a representatividade e participação da sociedade civil organizada.

Nessa seara de conflitos, e até recentemente, importante destacar que além de investimentos na materialização dos sistemas de educação e suas instituições de ensino, o piso nacional do magistério em 2008, vem gerando certo desconforto nas esferas de governo, por considerar desequilíbrio nas contas públicas, cuja complementação por parte das estancias, ainda são insuficientes.

Por fim, a educação, mesmo sendo considerada “um ordenamento jurídico de direito”, conforme aponta Cury (2018), o investimento/financiamento dos recursos públicos nesse setor, continuam sendo insuficientes, mas que ainda se constitui como um dos pontos fundamentais para que se resolva tanto as questões das desigualdades sociais e econômicas no país, como

também, é um meio para se obter a tão perspectivada educação pública, gratuita, de qualidade social e para todos.

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 o órgão responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) e pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do País, prestando auxílio financeiro, assistência e apoio técnico aos municípios desenvolvendo ações que vão desde projetos de melhoria da infraestrutura das unidades escolares à execução de políticas públicas contribuindo para uma Educação de qualidade social para todos.

O FNDE destaca-se como o principal órgão de execução das políticas educacionais em todo o país e tem como finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, de acordo com as diretrizes do planejamento nacional da Educação, assim como a execução de alguns projetos relacionados à Educação Superior e ao Ensino Técnico Profissionalizante.

Portanto, a grande missão do FNDE com atuação forte e abrangente é de transferir os recursos financeiros e prestar assistência técnica a estados e municípios para garantir uma educação de qualidade a todos através de repasses de recursos que são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios).

5.1.1 Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE

Em consonância com o FNDE, para oferecer educação de qualidade aos brasileiros, não basta apenas construir escolas, preparar professores ou fornecer material didático e de apoio escolar. É preciso mais que tudo manter nossas escolas, que precisam, por exemplo, adquirir material permanente, realizar alguns reparos e promover atividades educacionais inovadoras. Essas despesas, entre outras previstas na legislação, são financiadas pelo FNDE por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Os recursos do PDDE são transferidos automaticamente, uma vez por ano, para escolas públicas da educação básica e escolas privadas de educação especial ou similares mantidas por entidades sem fins lucrativos. Essa assistência financeira é depositada pelo FNDE em uma conta bancária aberta para cada unidade escolar ou entidade mantenedora, exclusivamente para isso, o que facilita sua execução e prestação de contas. O recurso suplementa as verbas de estados e

municípios e tem como base o número de estudantes registrados no Censo Escolar pelo sistema do INEP/MEC.

Assim, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que tem como objetivo prestar assistência financeira às escolas brasileiras, de modo a garantir o apoio a manutenção da sua estrutura e atividades essenciais, assim como a compra de materiais de fins pedagógicos.

Por conta da pandemia, foi aprovado em outubro de 2020 um PDDE emergencial, que poderá ser utilizado na retomada das aulas presenciais no país, ou seja, uma ação que distribui recursos sem os quais a escola, não teria como manter ou funcionar.

Além de repasses regulares, o PDDE transfere recursos para outras ações específicas, que dependem da Adesão e seleção do Ministério da Educação, como por exemplo:

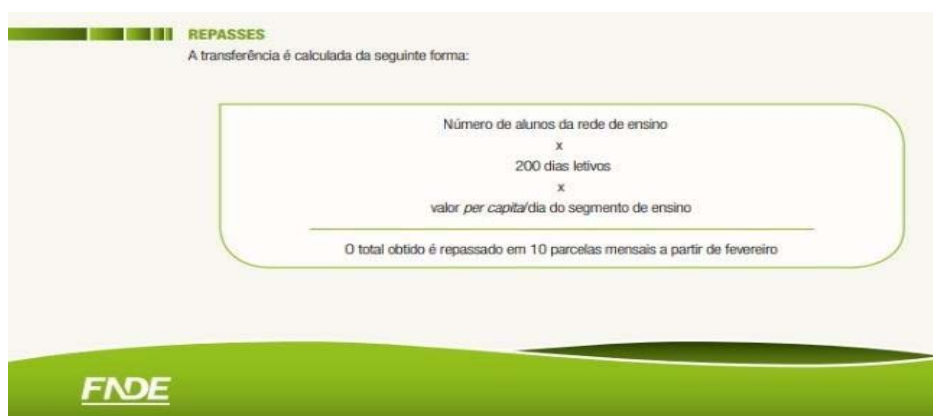
- **PDE Escola:** Recurso extra no intuito de incentivar a melhoria na gestão de escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo que, as respectivas escolas que atingem ou superam a meta do índice também recebem um bônus.
- **Novo Mais Educação:** Destina-se a ajudar a implantar a educação integral nas escolas, com oferta de sete horas diárias de aula e atividades culturais e de lazer.
- **Escola Aberta:** Recurso enviado às escolas que desenvolvem atividades educativas de modo recreativas com as comunidades locais nos finais de semana.
- **Escola no Campo:** Objetiva melhorar a infraestrutura de escolas campo que ofereçam classes multisseriadas, multianos ou multietapas.
- **Água na Escola:** Este recurso serve para garantir nas escolas, o abastecimento de água em condições apropriadas para o uso e consumo.
- **Escola Acessível:** Remessa financeira para adequar a arquitetura ou prédios das escolas com alunos que tenham necessidades especiais promovendo a acessibilidade as dependências internas e externas.

5.1.2 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido popularmente como Merenda Escolar, tem em seu objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos. Para tanto, empreende ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo. Assim, por meio do PNAE, o FNDE transfere recursos financeiros aos Estados, aos Municípios

e ao Distrito Federal para garantir a alimentação escolar de todas e todos os estudantes da educação básica devidamente matriculados em escolas públicas, filantrópicas e comunitárias conveniadas. Dessa forma, o respectivo programa complementa os orçamentos dos entes da Federação para alimentar cerca de 46 milhões de estudantes matriculados na educação infantil, no ensino fundamental e nas escolas de educação de jovens e adultos.

Portanto, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é o responsável por fornecer a alimentação nas unidades escolares, bem como ações que visem fomentar uma dieta saudável e nutritiva aos estudantes. O Fundo estabelece que 30% dos repasses financeiros seja, obrigatoriamente, investido na compra de gêneros alimentícios produzidos por agricultores familiares, assentamentos da reforma agrária ou por comunidades indígenas e quilombolas. O programa garante que as escolas recebam 10 parcelas anuais de recursos que devem ser aplicadas na nutrição saudável dos estudantes, com parte dos produtos comprados de agricultores locais. A transferência é calculada da seguinte forma:



Fonte: FNDE/PNAE (2023)

O valor per capita tem três valores diferentes, conforme o segmento de ensino:

SEGMENTO/ETAPA/MODALIDADE	VALOR R\$
Pré-escola Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos.	R\$0,30 por dia para cada estudante
Creche Escolas indígenas e quilombolas.	R\$0,60 por dia para cada estudante
Escolas com ensino integral (Programa Mais Educação)	R\$0,90 por dia para cada estudante

Fonte: Elaborada pelos próprios autores/coordenadores territoriais (2023)

A Agricultura familiar, Lei nº 11.947, de 16 de junho 2009, que trata do atendimento à alimentação escolar, trouxe muitas inovações para aquisição de alimentos para o preparo do cardápio escolar. Uma delas é a exigência de que no mínimo 30% dos recursos repassados pelo

FNDE para o PNAE, sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar. Isso fortalece os arranjos produtivos locais, cria empregos e incentiva a economia e a arrecadação dos municípios. Tudo sem retirar a qualidade dos alimentos, que é aferida pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Outra novidade é que a lei prevê a dispensa de licitação para a compra de pequenos produtores rurais, desde que os preços sejam compatíveis com os de mercado.

Com isso, os estados e municípios devem complementar o dinheiro recebido do FNDE para melhorar o cardápio oferecido aos alunos. A compra dos alimentos também cabe aos gestores locais e precisa obedecer às regras de licitações e contratos na administração pública.

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

De acordo com os órgãos do Ministério da Educação – MEC (2011), em um país com dimensões continentais do Brasil, não basta oferecer a escola, é preciso ajudar os estudantes chegarem até ela. E é exatamente isso o que o FNDE faz por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e do Caminho da Escola. Esses dois programas oferecem aos alunos 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 Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que são iniciativas de apoio financeiro e logístico que garantem um transporte diário gratuito e de qualidade aos estudantes, ou seja, transfere recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para que eles coloquem meios de transporte a serviço dos estudantes da rede pública, repassado nove parcelas anuais de março a novembro, a qual o dinheiro suplementa os orçamentos dos estados e municípios e financia despesas como seguro, licenciamento do veículo, impostos, manutenção, combustível e até mesmo a terceirização do serviço.

5.1.4 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 de 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, solicito o empenho de todos para que as escolas que ainda não conseguiram concluir os procedimentos acima citados acessem o sistema e os finalizem.

5.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

De modo geral, a tarefa do FNDE consiste em arrecadar e repassar recursos para os Estados e Municípios de todo território brasileiro, de forma a garantir a implementação e/ou funcionamento de importantes ações e programas educacionais – entre os quais o essencial Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

O FUNDEB, que hoje representa a principal fonte de remuneração dos profissionais da educação básica do país, e que no ano de 2021 deve chegar ao montante de 176 bilhões de reais, é administrado diretamente pelo FNDE. Isso ocorre por meio de duas etapas complementares: primeiramente, o FNDE arrecada os valores provenientes de impostos e transferências federais, estaduais e municipais que compõem o fundo.

Em cada estado brasileiro, o Fundeb é formado por 20% das seguintes receitas:

COMPOSIÇÃO DO FUNDO
• Fundo de Participação dos Estados (FPE).
• Fundo de Participação dos Municípios (FPM).
• Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).
• Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às Exportações (IPIexp).
• Desoneração das Exportações (LC nº 87/96).
• Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD).
• Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA).
• Cota-Parte do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios.
• Receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas.

Fonte: Elaborada pelos próprios autores/coordenadores territoriais (2023)

A partir de então, a autarquia federal deve repassar de maneira proporcional o montante para os estados e municípios, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico, bem como o número de alunos matriculados em cada unidade federativa.

O FUNDEB a partir de 2021, através da EC 108/2020, tornou-se um fundo permanente, vitalício, sendo considerada como uma conquista vitoriosa com relação ao fundo anterior. Dentre as alterações e providências destacamos as principais alterações, mudanças e regulamentação, conforme apontado abaixo:

NOVO FUNDEB – EC 108/2020¹²

- Maior participação da União;
- Deixou de ser dispositivo transitório e passa a compor de modo vitalício no corpo da CF;
- Acrescentou o artigo 212-A na Constituição Federal de 1988 pela EC 108/2020;
- 70% dos recursos serão destinados aos profissionais da educação (não mais do magistério público), conforme inciso 11;
- Projeta maior equidade, adequação e formatação em relação à anterior;
- Distribuição dos recursos de forma híbrida para os estados e municípios;
- Fora regulamentada em 31 de dezembro de 2020;
- Ameniza os problemas do custo-aluno-qualidade (CAQ);
- Necessitará de mais fiscalização, acompanhamento e transparência.

¹² Fonte: Elaborada pelos próprios autores/coordenadores territoriais (2023).

Para isso, será necessário a regulamentação no que se refere ao Custo-aluno-qualidade (CAQ), além da adequação do Piso Salarial dos profissionais da rede pública da educação básica e a definição do valor de ponderação das etapas e modalidades de ensino e as matrículas das escolas filantrópicas e confessionais (privada), uma vez que, “a educação é importante demais para entregá-lo às variações do mercado e as boas intenções dos amadores” (RAVITCH, 2011).

Portanto, de acordo com a respectiva lei, pelo menos 70% dos recursos do Fundeb devem ser usados para remunerar os profissionais da educação pública. Nesse cálculo incluem-se: professores e profissionais da área de suporte pedagógico, gestores escolares, planejamento, inspeção, supervisão, coordenação e orientação educacional.

O restante do dinheiro vai para outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, que são as seguintes:

- Aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação.
- Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.
- Uso e manutenção de bens vinculados ao sistema de ensino.
- Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino.
- Realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do ensino, como serviços de vigilância, limpeza e conservação.
- Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas.
- Aquisição de material didático-escolar e manutenção de transporte escolar.
- Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos itens acima.

5.3 Prestação de Contas

O FNDE é responsável por transferir recursos financeiros para auxiliar a organização, estrutura manutenção e funcionamento da educação básica da rede pública nos estados e municípios brasileiros. Os gestores educacionais em todo o país têm a obrigação de prestar contas sobre a correta aplicação do recurso (dinheiro) recebido. Antes do dever em si, a prestação de contas é a base da transparência e do controle social, que são atitudes indispensáveis ao acompanhamento dos atos de agentes políticos e administradores públicos.

No ano de 2012, o FNDE implantou um novo procedimento de prestação de contas. Agora, todas as fases de comprovação do uso/utilização de recursos repassados pelo FNDE a título de transferências obrigatórias e voluntárias, devem ser processadas online por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC). Além de poupar recursos e tornar o

processo mais eficiente, o novo sistema vai agilizar o tempo de preparo e envio das prestações de contas pelos estados e municípios, bem como a análise das contas pelo FNDE¹³, no SiGPC, onde, pode ser acessado por qualquer computador ligado à internet. Basta o usuário clicar no módulo PC Online e dar início à sua prestação de contas.

O sistema compreende:

- Elaboração, remessa e recebimento de prestações de contas.
- Análise financeira e técnica.
- Emissão de pareceres sobre as contas, inclusive pelos conselhos de controle social.
- Emissão de diligências.
- Elaboração de relatórios gerenciais e operacionais.
- Acompanhamento de prazos.
- Recuperação de créditos.

Dessa maneira, o(a) prestador(a) de contas precisa inserir no sistema dados detalhados, como a autorização das despesas relacionadas com as ações planejadas, como por exemplo: identificação dos participantes e vencedores de licitação, a dispensa ou a inexigibilidade. A Liquidação das despesas relacionadas com as respectivas autorizações das despesas, por meio da identificação completa de cada documento (nota fiscal, recibo etc.). Pagamentos relacionados com os documentos de liquidação das despesas, com identificação do documento bancário. Informações relacionadas com o cumprimento do objeto e dos objetivos do programa e movimentação bancária e aplicação dos recursos no mercado financeiro.

E por fim, o FNDE examina a prestação de contas segundo padrões legais e técnicos aplicáveis à análise financeira em seguida encaminha os resultados para a área responsável pela análise técnica específica – unidades finalísticas do FNDE, secretarias do Ministério da Educação e outros órgãos gestores de recursos provenientes da autarquia. Se por acaso a análise financeira ou técnica apontar inconsistências na prestação de contas, o FNDE emite diligência ao responsável para saneamento das pendências. Concluídas as contas, o FNDE promoverá o acesso público das informações constantes no SiGPC¹⁴ por meio de relatórios, sem prejuízo da segurança dos dados inseridos no sistema.

¹³ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/sigpc> . Acesso em 01 de abril de 2024

¹⁴ Para maiores informações acessem sobre a prestação de contas no Espaço SiGPC, que está disponível em www.fnde.gov.br/index.php/financ-prestacao-de-contas . Acesso 01 de abril de 2024.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo é uma modalidade de ensino que possui características próprias, que, portanto, devem ser vistas pela escola como recurso motivador da prática pedagógica. Assim, fomentar diretrizes específicas para a educação do campo, além de direcionar as unidades de ensino na oferta de uma educação de qualidade, que oportuniza aos sujeitos do campo autonomia e reconhecimento na produção do saber.

Neste sentido, um documento orientador, como as diretrizes, elaborado por meio de escutas sensíveis nos *locus* onde se faz educação do campo, proporciona uma aprendizagem autônoma pensada com os sujeitos envolvidos na educação campesina, e, não somente pensada para eles, do ponto de vista que todos tiveram e têm direito de participar ativamente das decisões do que, e, de como a escola deve pensar sua proposta de ensino.

A educação nos moldes de currículos pré-determinados por instâncias técnicas, não comunga com a finalidade da educação do campo, uma vez que esta é posta de maneira a formar o cidadão de forma global, respeitando seu mundo diverso e reconhecendo seus aspectos socioculturais, ao passo que currículos vindos de cima para baixo, admite educação bancária, aquela posta para a formação e manutenção do mercado de trabalho, a chamada educação rural.

Nesses procedimentos, trata-se de um trabalho de produção de conhecimento de grande importância e relevância para a consolidação da educação do/no campo como modalidade de ensino contra hegemônica, abrangendo os espaços atendidos, a qual, mediante a apresentação de referências teóricas metodológicas, eletrônica e documental, demonstraram que os objetivos estabelecidos previamente, foram alcançados, diante de um número bastante significativos de cursistas que se inscreveram no programa.

Neste intuito de promover uma educação do campo que torne os sujeitos em formação protagonistas de sua produção do saber é que elaboramos o documento das DMEC, que corrobora sentimentos de autonomia, liberdade e produção do saber emancipador para os sujeitos do campo.

Portanto, a Secretaria Municipal de Educação, por meio de uma gestão educacional democrática de caráter participativo, agradece a todos os que contribuíram, de forma direta ou indiretamente na construção deste importante documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e os movimentos social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: **Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal (PRADEM. Escola de classe multisseriada**. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 484 p.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação**. Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016. Secretaria da Educação do Estado da Bahia de 12/5/2016.

BAHIA. **Portaria nº 6562/2016**. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. 2016.

BEM, Geralda Maria de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Um olhar sobre o ensino nas classes multianos. RBEC Tocantinópolis/Brasil v. 4, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5242> . Acesso em: 14 de set. de 2022.

BERNARDI. .L. T. M. S; CALDEIRA, A. D; Educação Escolar Indígena, Matemática e Cultura: A Abordagem Etnomatemática.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; JESUS, Adriana do Carmo de. **Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo**: limites e possibilidades. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 238-260, jan./abr. 2016.

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. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012.

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 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 14/04/2022.

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. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília. 2022. Disponível em <https://www.fnede.gov.br/index.php>

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

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais: 2013. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2013b.

BRASIL. CNE. **Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em 1 de out. de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que institui a Pedagogia da Alternância.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB Nº 08/2012 – **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio . Acesso em 1 de out. de 2022.

CANDAU, Vera Maria. Sacavino Suzana Maria. Educação: **Temas em debate**. 1º ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

CARBONARI, Paulo César. **Educação em direitos humanos**: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, Eduardo C. (org.). Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CAVALCANTE, P. I. L. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf> . Acessado em: 01 de out. de 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**; In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.

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.

CANUTO, Antônio et al. (Coord.). **Conflitos no Campo: Brasil 2019**. Goiânia: CPT Nacional, 2020.

CRUZ, Queziane Martins da. **Políticas públicas de educação ambiental articuladas à pedagogia histórico crítica: uma análise das escolas quilombolas em Bom Jesus da Lapa, Bahia/ Queziane Martins da Cruz,2022. 235f.**

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313-326.

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

EÇA, A. C. Narrativas sobre o Trabalho do Gestor Escolar: Desafios e implicações para construção da autonomia. 165 fs. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2022.

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

EÇA, A. Cavalcante; NUNES, 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.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. 2003. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>>

JESUS, A. C. de; BEZERRA, M. C. S. **Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 238-260, jan./abr. 2016.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MACEDO, R.Sidney. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo Sem Front. 2013; 13(3):427-435

MULUNGU DO MORRO. **Parecer CME n.º 01/2019 de 13 de janeiro de 2019** – Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Mulungu do Morro-BA, 2019.

MULUNGU DO MORRO. **Plano Municipal de Educação-PME** Lei N.º 038/2015 de 19 de junho de 2015

MULUNGU DO MORRO. Comissão/Comitê Especial da Educação do Campo - **Portaria n.º 136/2023, de 30 de maio 2023.**

ONU. Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** (217 [III] A). Paris.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** uma introdução crítica. 17. ed. renovada e ampliada. São Paulo: Editora Cortez, 2012. [1. ed. em 1986].

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola.** 2ª edição 1ª reimpressão. São Paulo. Cortez.2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. renovada e ampliada. São Paulo: Editora Cortez, 2016. [1. ed. em 1997].

PONTES, Maria Lúcia de. **Sujeitos coletivos de direitos.** In.: CALDART, Roseli et al. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

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 – PPGE (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC, Campus Ilhéus, 2017. 227 f.

SANTOS, A. R. dos; RODRIGUES, V. Áurea; ARAÚJO, D. B. **Projeto Político Pedagógico:** autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA. *Conjecturas*, 22(6), 966–982. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1178-T01>

SILVA, Ana Cleide da; PIMENTEL, Vanessa Cristina. **Educação Infantil Do Campo:** Reflexões Sobre A Organização De Turmas No Formato Multietapas Nas Escolas Do Campo. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA9_ID_3314_26062020183158.pdf . Acesso em: 14 de set. de 2022.



Estado da Bahia
PREFEITURA MUNICIPAL DE MULUNGU DO MORRO
CNPJ/MF Nº 16.445.876/0001-81
Rua Eronides Souza Santos, 55 centro Mulungu do Morro – BA
CEP: 44885 - 000 - Fone fax: (74) 3643-1076 / 1230
Email: prefeitura.mulunguodomorro@hotmail.com



PARECER CME N°01/2024	
INTERESSADO:Sistema Municipal de Educação	
ASSUNTO:Diretrizes da Educação do campo	
PARECER VISTAS:Conselho Municipal De Educação-CME	RELATOR/ES: Cleiton Ferreira dos Santos
APROVADOEM:16/04/2024	

I- RELATÓRIO:

O Conselho Municipal de Educação, reuniu-se no dia 16 de Abril na sede da Secretaria Municipal de Educação ,para análise e aprovação das DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, visando apresentar as Diretrizes para a rede pública de ensino, pertencente ao Sistema Municipal de Ensino - Lei Municipal nº 17 de fevereiro de 2007 juntos aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação do Município Mulungu do Morro - Bahia

II- FUNDAMENTAÇÃO:

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 e da Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002, baseado em um 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 (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos), povos da floresta, e demais populações que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

CONSIDERANDO Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [artigo 28];

CONSIDERANDO a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui o Plano Nacional de Educação (PNE); [Meta 8];

CONSIDERANDO a Lei nº 038/2015 de 19 de junho de 2015, institui o Plano Municipal de Educação (PME); [Meta 8];

CONSIDERANDO 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;

CONSIDERANDO o Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, a qual institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e demais que dão conformação à Educação do Campo;

CONSIDERANDO Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

III-PARECER

a) RELATÓRIO

O Senhor Cleiton Ferreira dos Santos , na condição de presidente, dirige-se a este conselho, coordena reunião para análise das DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

O CME, criado pela lei nº 045 de 26 de fevereiro de 1997;

O Processo em pauta apresenta-se instruído pelas peças a seguir indicadas:

- Diretrizes Da Educação Do Campo Da Rede Municipal De Ensino;
- Aprovação das Diretrizes.

b) CONCLUSÃO E VOTO

- Diante do exposto, com toda documentação e a necessidade do Munípio de Mulungu do Morro, que conta com um grande número de Escolas e alunos do campo.
- Aprovação das Diretrizes Da Educação Do Campo Da Rede Municipal De Ensino.

Parecer aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno, na sessão extraordinária do dia 16 de Abril de 2024.

Mulungu do Morro-Bahia, 16 de Abril de de 2024.