

DIÁRIO OFICIAL



Prefeitura Municipal
de
Capim Grosso



ÍNDICE DO DIÁRIO

PARECER PRÉVIO

DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DONO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPIM GROSSO – BAHIA



**DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPIM GROSSO –
BAHIA**



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPIM GROSSO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E LAZER
CNPJ - 31.359.483/0001-49
Praça Nove de Maio, Loteamento Nova Morada.
Capim Grosso – BA

**DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPIM GROSSO – BAHIA**



Capim Grosso
02/2024



**DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAPIM GROSSO – BAHIA**

**Capim Grosso
02/2024**



GESTOR MUNICIPAL DE CAPIM GROSSO
José Sivaldo Rios de Carvalho

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Neumária Gomes da Silva

COORDENADORES TERRITORIAIS FORMACAMPO
Antoniclebio Cavalcante Eça – Difort/UESB
Jussara Tânia Moreira – DCIE/UESC
Vilma Aurea Gonçalves – Gepemdecc/UESB

COORDENADORES MUNICIPAIS
Suse Gomes da Costa Silva
Técnica das Escolas do Campo

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Diviane Lima Antunes Presidente
Edvan Pereira dos Santos Conselheiro

COMITÊ/COMISSÃO ESPECIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Representação da Secretaria Municipal de Educação:
Edneide Moreira Lima dos Santos
Suse Gomes da Costa Silva

Representação do Conselho Municipal de Educação:
Edvan dos Santos Pereira
Renilda Silva Oliveira da Silva

Representação de Professores do Campo:
Gislândia Silva de Andrade Medrado

Representação de Discentes do Campo:
Edezuíta Evangelista de Oliveira Carneiro
Maria Hilda Trindade da Silva

Representação de Gestores/Coordenadores do Campo:
Amanda Almeida Marques
Eliana Souza Moreira
Gardênia Camacan da Silva
João Batista Nascimento de Carvalho
Marinalva Jesus da Silva
Nucieide Trindade dos Santos
Valéria Menezes Bertolino

Representação de Movimentos Sociais representativos:
Edvaldo Silva de Jesus Matos
Gabriel Matos Pereira



Representação do Poder Legislativo:

Reinaldo Oliveira Vilas Boas
Veroneidson Rios Matos

Representação do Departamento do Meio Ambiente:

Adriana Ferreira Lima

Representação da Secretaria de Agricultura:

Antônio Martinho Carneiro da Silva.

ASSESSORIA JURÍDICA

Tadeu Cincurá de Andrade Silva

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO, DIGITAÇÃO E REVISÃO:

Diviane Lima Oliveira Antunes
Edneide Moreira Lima dos Santos
Eliana Souza Moreira
Joelma Moraes Silva
Leila Magna Cardoso da Silva
Nucieide Trindade dos Santos
Robson S. de Oliveira
Suse Gomes da Costa Silva
Valéria Menezes Bertolino
Vilma Ribeiro dos Santos



APRESENTAÇÃO

O presente documento visa apresentar as Diretrizes da Educação do Campo pertencente ao Sistema Municipal de Ensino - Lei nº 094, de 08 de janeiro de 2007, junto aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação do Município de Capim Grosso - 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, com base 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, fundo de pastos, 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.

Nessa perspectiva, objetiva, ainda, alinhar as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação-SME / Plano Municipal de Educação-PME, 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 orientar o trabalho pedagógico das Unidades Escolares do Campo.

Portanto, Secretaria Municipal de Educação de Capim Grosso, Conselho Municipal de Educação e Comissão Especial da Educação do Campo por meio de uma gestão educacional democrática de caráter participativo, agradece a todos que contribuíram, de forma direta ou indiretamente na construção deste importante documento.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	14
A EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO.....	14
1.1 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL.....	16
1.1.1 Marcos Normativos.....	16
1.1.2 Marcos Conceituais.....	17
1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	20
1.3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAPIM GROSSO BAHIA.....	21
1.3.1 Aspectos Históricos.....	23
1.3.2 Aspectos Geográficos.....	25
1.3.3 Aspectos Demográficos.....	26
1.3.4 Aspectos Socioeconômicos.....	26
1.3.5 Aspectos Culturais.....	27
1.4 RELAÇÃO ESCOLA X COMUNIDADE: AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS.....	28
CAPÍTULO II.....	30
2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....	30
2.1 GESTÃO EDUCACIONAL.....	32
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	35
2.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	36
2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	38
CAPÍTULO III.....	39
3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	39
3.1 Currículo: concepção.....	39
3.2. As classes multianos, multietapas ou multisseriadas.....	41
3.3 Estrutura Curricular da Escola.....	43
3.3.1 Trabalho.....	45
3.3.2 Sustentabilidade.....	45
3.3.3 Educação Ambiental Agroecologia.....	47
3.3.4 Cultura e Identidade.....	49
3.3.5 Juventudes.....	51
3.3.6 Movimentos Sociais.....	51
3.3.7 Educação para Relações de Gênero e Sexualidade.....	52
CAPÍTULO IV.....	55
4. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....	55
4.1 Direitos humanos: o exercício da cidadania.....	55
4.2 Relações étnico-raciais.....	57
4.3 Povos quilombolas e a Educação Escolar.....	57
4.4 A oferta da Educação Especial nas Escolas do Campo.....	61



CAPÍTULO V.....	66
5. RECURSOS FINANCEIROS E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	65
5.1 FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE)	67
5.2 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	68
5.3 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	68
5.4 Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE)	69
5.5 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ..	70
5.6 Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)	71
5.7 Programa Educação para o Trânsito.....	72
5.8 Programa Resgate a Infância - (MPT)	74
5.9 Programa Aprender Valor	74
5.10 Programa de Alfabetização	75
5.11 Programa de Escola em Tempo Integral	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
7. REFERÊNCIAS	79



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos à comunidade capingrossense as Diretrizes Curriculares das Escolas do/no Campo da Rede Municipal, resultado da articulação e do trabalho colaborativo que envolveu a Comissão Municipal, a coordenação técnica da Secretaria de Educação, gestores, coordenadores pedagógicos, professores, secretaria de agricultura, representantes das comunidades camponesas, representantes das associações rurais, e demais servidores que compõem os profissionais das escolas do campo, num exercício democrático e participativo para se pensar a educação integral e contextualizada que almejamos para os estudantes do nosso município.

Ressaltamos ainda que este trabalho é fruto do Regime de colaboração estabelecido entre a Secretaria Municipal de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME/BA, a Universidade Estadual – UESB, Universidade Federal da Bahia – UFBA e a União dos Conselhos Municipais de Educação- UNCME. Essa colaboração possibilitou um percurso formacional que mobilizou toda a comunidade educativa para uma reflexão sobre o processo de ensinar e aprender, seguida da escrita do documento que ora lhes entregamos.

Esperamos que este documento possa lhes apontar caminhos para que o currículo das escolas do/no Campo de Capim Grosso seja vivo, contextualizado e que dialogue com a nossa realidade, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo município que é garantir o direito de aprender, não só na idade certa, mas também aqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Com base no documento que lhes entregamos, as escolas contarão com uma referência municipal para elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas.

Nesta perspectiva, a Diretriz Curricular se propõe a ser um instrumento de consolidação da ação articulada dos sujeitos partícipes do processo educativo: gestores, professores, estudantes, famílias e comunidades. Almejamos que, por meio da sua implementação, seja fortalecido o protagonismo de professores e estudantes,



reafirmando o nosso compromisso com a construção de um mundo mais justo, fraterno, inclusivo e igualitário para todo



INTRODUÇÃO

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do/no Campo representam um avanço bastante significativo em termos de educação, e 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/no campo.

Partindo dessa política pública que expressa e promove uma ação educacional nacional oriunda de uma dívida histórica social, o Programa Formacampo com intuito de incentivar através da formação continuada dos profissionais que atuam nas Escolas do/no 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 e gestores, os conselhos municipais de educação, movimentos sociais e representantes da sociedade civil numa ação política-democrática.

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

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

A Educação do Campo, suas lutas e esforços coletivos transformados em resistência pelos povos do campo e dos movimentos sociais, ocupou espaço no cenário educacional com debates cada vez mais evidentes na esfera nacional,



12

estadual e municipal, por meio de diálogos com os professores, estudantes, gestores, coordenadores, secretário escolar, profissionais da educação, auxiliar de infraestrutura escolar, vigilantes escolar, motorista escolar, auxiliar da alimentação escolar, psicólogos escolar, assistente social escolar, coletivos e comunidade escolar para construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo.



CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO

Só a educação é capaz de romper com o processo de histórias longas de alienação, de direitos tolhidos e de exclusão étnica e racial que originaram a formação da sociedade brasileira (CARRIL, 2018).

Falar sobre Educação do/no Campo requer pensarmos na 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/no 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 que garante o direito a uma educação do /no campo, assegurando a possibilidade das 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. Historicamente, o que hoje entendemos como educação do campo e



15

escola do campo é resultado de um movimento em que teve como forte protagonista o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – o MST – que por necessidade criou na década de 80 do século XX, as escolas itinerantes, Caldart et al (2010).



1.1 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

1.1.1- Marcos Normativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Lei nº 9394/96, trouxe avanços significativos voltados às políticas educacionais para o campo. E a partir dos movimentos de lutas foram se constituindo Marcos Regulatórios que contribuíram para efetivação de políticas públicas voltadas ao campo. De maneira resumida, segue uma breve apresentação dos dispositivos legais nacionais relacionados tais como:

- **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001** - Este documento de grande relevância social, estabelece e reconhece a Educação do Campo como específicas aos povos do campo e assim, aprova a Resolução CNE/CEB 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 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 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).

- **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).
- **Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de 13 de julho de 2010** - 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.
- **Lei nº 12.965, de 25 de julho de 2012** - Institui o Programa nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, o qual reconhece as matrículas de alunos da educação básica oferecidas em instituições credenciadas na Pedagogia da Alternância (Ibidem, 2012).

1.1.2 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.

Essas matrizes são consideradas os pilares da Política de Educação do Campo e representam marcos conceitual 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).

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).

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). A cultura do campo precisa estar presente nas práticas escolares; assim, o diálogo precisa ser incrementado entre os vários saberes incentivando sempre com respeito os saberes presentes em todas as culturas. A LDB 9394/96, no Artigo 1º define a educação como:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.



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) Vale ressaltar que a Educação do Campo é:

A luta do povo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2009.p. 149)

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).

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).

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. A escola precisa fortalecer a identidade dos sujeitos do



campo a partir da implantação de uma proposta de trabalho em que se priorizem os anseios e aspirações da comunidade em que a escola do campo está inserida.

Entretanto, consideramos essas matrizes, devido ao forte debate realizado entre os educadores do campo nos encontros e nas atividades desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica, durante o processo de construção ou elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares do campo, na organização do trabalho pedagógico e em propostas e participação de formação continuada.

1.2 Princípios da Educação do Campo

I - Compreensão do trabalho como princípio educativo e da cultura como matriz do conhecimento;

II - Respeito à diversidade da população do campo em todos seus aspectos;

III - garantia da definição de projetos educativos com pedagogias condizentes às condições e aos anseios das populações do campo;

IV - Reconhecimento das unidades escolares como espaços públicos de ensino e aprendizagem, produção de conhecimento e articulação de experiências de vida dos educandos;

V - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

VI - Valorização da identidade da escola por meio de projetos político-pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo;

VII - Flexibilização na organização escolar, visando à adequação do tempo pedagógico, à definição do calendário, os processos de organização de turmas, sem prejuízos das normas de proteção da infância contra o trabalho infantil; e

VIII - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo, na gestão da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 28 destaca que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:



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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (vigência 2014-2024), na Meta 8 traz especificamente uma atenção voltada para a escolarização da população média do campo tais como:

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

Essa meta vem sendo alcançada, graças a implantação do Programa EDUCA MAIS Capim Grosso, a ação da “ Busca Ativa”, e a “Bolsa Presença”, muitos jovens e adultos voltaram a estudar, e conquistar sua cidadania e autonomia, enquanto sujeito alfabetizado visto que, a Educação do Campo além de estar voltada para a escolarização dos sujeitos sociais do campo, mas sobretudo para a formação humana dos camponeses. Portanto, uma educação implícita no contexto da formação humana com princípios emancipatórios, (CALDART, 2002).

1.3 Contexto da Educação do Campo no Município de Capim Grosso-Bahia

A Educação do Campo no município de Capim Grosso-BA nasceu das experiências de lutas pelo direito à educação da classe trabalhadora do campo na sua diversidade de povos camponeses, povoados, quilombolas e ribeirinhos. Em consonância com todo o movimento de luta pela implementação da Educação do Campo no país, desde a década de 80, as escolas do campo tornaram-se realidade em nosso município, que a princípio era ofertada nas residências de proprietários de terras. A partir da emancipação do município em 1985, foram construídas as escolas do campo nas comunidades rurais, com a emergente necessidade de uma Proposta



Curricular própria para a escola do campo com a organização temporal e espacial, tendo como pontos necessários:

- Respeitar o ritmo individualizado dos estudantes, bem como a sua diversidade de experiências culturais;
- Valorizar os diferentes saberes de seu povo, comunidade e família, a partir da construção de narrativas e tradições locais;
- Garantir os direitos de aprendizagem estabelecidos nas diferentes áreas do conhecimento;
- Garantir a estruturação física, curricular e pedagógica, voltada à realidade do campo de forma a enfatizar as diferentes linguagens e diversos espaços pedagógicos, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Aproximar e dialogar com as tecnologias sociais presentes na comunidade;
- Garantir formação continuada ao professor do campo como forma de aprimorar a dinâmica do trabalho em turmas multisseriadas, que seja capaz de dialogar com as experiências culturais singulares ao campo.

A modalidade Educação do Campo, em comunidades rurais do município, está organizada administrativamente em dois núcleos, e num desses núcleos temos a Escola Bom Jesus da Lapa, em uma Comunidade Quilombola que, como as demais Escolas do Campo, estão em espaços rurais, todas com gestores, secretárias escolares, e coordenador pedagógico:

1 - Núcleo A: Escola João Evangelista Filho, Escola José Flaviano Ferreira Lima, Escola Manoel José Vitorino da Silva, Escola Maximiliano José dos Santos, Escola Luciano da Silva.

2 - Núcleo B: Escola Bom Jesus da Lapa, Escola Bem me Quer, Escola Juvêncio José da Silva, Escola Rui Barbosa, Escola Justiniano Pinto, Escola José Oliveira Souza.

A organização das turmas são multianos, atendendo às duas etapas e modalidades iniciais da educação básica:

- Educação Infantil – Creche e Pré-escola;
- Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais - 1º ao 9º ano;

- Educação de Pessoas, Jovens, adultas e idosas – EPJAI
- Educação Especial Inclusiva

1.3.1 Aspectos Históricos

Capim Grosso surge a partir de meados do século XX, mais precisamente na década de 1940. A princípio existia apenas uma fazenda de propriedade do Sr. Zózimo Amâncio de Araújo, e pelo fato da lagoa próxima à fazenda possuir uma grande quantidade de “capins grossos e silvestres” se definiu o nome para o local, seguindo o costume do meio rural de se dar nome às localidades de acordo com suas características naturais.

O pequeno vilarejo passou a ser ponto de parada obrigatória para todos os veículos que trafegavam cortando estas duas importantes estradas o que fez com que milhares de pessoas se interessassem e povoassem o lugar.

Por volta de 1940, ainda povoado recebe a primeira escola, a Escola Paroquial trazida por um padre austríaco chamado Alfredo Maria Haasler, missionário cisterciense que elege a região de Jacobina para atuar e tem como metas de seu sacerdócio a educação e a assistência à saúde.

No ano de 1984, Capim Grosso tem sua emancipação declarada pelo Sr. Carlos Alberto Pires Daltro (Dr. Carlito ou Carlitão) que, à época prefeito de Jacobina, promulga e realiza o plebiscito público pela emancipação do já distrito de Capim Grosso. O povo em euforia por tornar Capim Grosso território independente da velha mãe, como assim se chamava a cidade de Jacobina, escolhe pela emancipação do distrito. Em 09 de Maio de 1985, Capim Grosso é declarada cidade de fato e realiza a sua primeira eleição, elegendo o Sr. Cesiano Carlos do Nascimento, como primeiro prefeito da cidade.

A sua disposição entre os quatro contornos o situa em um eixo rodoviário. Esse fato se deve à interferência dos líderes locais que, à época, se mobilizaram para solicitar mudanças no projeto de construção da BR 324. Pelo projeto inicial, este cruzamento de estradas não aconteceria no local atual, passaria a uma distância de oito (08) Km do povoado. Contudo, as autoridades responsáveis pela construção foram convencidas a mudar de rota com o fim de beneficiar o povoado.



Em referência a este entroncamento, construiu-se um monumento denominado Lomanto Júnior, que se tornou o maior símbolo da cidade. Esse fato, ocorrido há décadas, tem hoje grande influência, no desenvolvimento local, uma vez que sua localização favorece o acesso a todas as Regiões do País, constituindo-se assim, numa das estratégias para o seu desenvolvimento.

As escolas do campo funcionam em prédios próprios, com estruturas e mobiliários adequados para alunos e professores, material didático de qualidade, acesso à internet, o transporte escolar e a merenda escolar são ofertados todos os dias letivos. Aproximadamente 90% dos profissionais docentes tem graduação e fazem formação continuada, ou seja, as mesmas condições de ensino/aprendizagem para sede e campo.

Segundo dados do INEP, o processo histórico das escolas do campo no município retrata que, em 2008 havia 21 escolas do campo, em 2013 reduziu para 19 e, a partir de 2015 passamos a ter 14 escolas e dentre elas, uma é Escola Quilombola, pertencente à Comunidade Quilombola do Camboeiro, apontando aqui uma redução de sete escolas em sete anos, o que indica que estamos fechando uma escola a cada ano.

Porém, é importante ressaltar que houve um avanço significativo nas comunidades campesinas, pois, das 14 comunidades rurais, passamos a ofertar quatro creches em quatro comunidades, rompendo com a forma de organização que desprezita os tempos e espaços necessários às diferentes fases da educação infantil.

[...] é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e 'pesquisa' infantis. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. (THIAGO, 2006, p. 60).

Além das creches, o município oferta a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas - EPJAI, nas Escolas do Campo, ampliando a educação básica nas comunidades campesinas, em cumprimento as metas do PNE/PME (2014-2024), com destaque a meta 02, que trata da oferta da Educação Fundamental, em especial a inicial, oferecidas especificamente nas comunidades, e as Metas 08, 09 e 10 em que trata de forma específica da Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que, o Programa EDUCA MAIS, tornou-se uma política pública da Rede Municipal de Capim Grosso, com ampla aceitação da comunidade capimgrossense, que, além de contribuir como instrumento legal de avanço da Educação Municipal, promove a garantia do direito social, universal e indissociável aos povos do campo.

1.3.2 Aspectos Geográficos.

A cidade encontra-se posicionada numa excelente localização geográfica no cruzamento das BRs 407 e 324 que fazem a ligação entre a capital do estado da Bahia, Salvador, com a região central da Bahia e com as regiões oeste da Bahia e norte do país. Capim Grosso faz parte do Território de Identidade Bacia do Jacuípe.



Figura 01 - Mapa com localização geográfica do Município de Capim Grosso-BA

Capim Grosso se encontra em eixo estratégico (circundada pelos municípios de Quixabeira, São José do Jacuípe, Várzea da Roça, Ponto Novo, Gavião, e dando acesso direto a outros municípios como Jacobina, Nova Fátima, Queimadas, Capela do Alto Alegre, Mairi e parte do município de Caldeirão Grande).



Figura 02 – Vista aérea da cidade (2012)



1.3.3 Aspectos Demográficos

Capim Grosso está localizado no semiárido baiano, faz parte da Mesorregião Centro-Norte da Bahia, e da Microrregião do Piemonte da Chapada Diamantina. O território capingrossense encontra-se no chamado “Polígono das Secas”, que apresenta clima predominante semiárido, com chuvas escassas e irregulares e uma pluviosidade média (anual) em torno de 400 a 800 mm. Sua população está estimada em 33 mil habitantes, ocupa uma área de 350 Km e fica a uma distância de 270 km da Capital da Bahia.

Em 2022, a população era de 33.235 habitantes e a densidade demográfica era de 71,51 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 81 e 56 de 417. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 991 e 1073 de 5570.

O município integra o Território de Identidade da Bacia do Jacuípe. Mas que pela localização geográfica, esse pertencimento se dá pela identidade sócia cultural, pelo patrimônio cultural e pelas parcerias estabelecidas, no sentido de mobilizar os recursos e as energias locais. Essa construção visa uma nova forma de gestão pública e de desenvolvimento local, envolvendo pessoas, instituições públicas e organizações sociais que se articulam, pensam e definem ações visando fortalecer as relações e as formas de bem viver, em seu território.

1.3.4 Aspectos Socioeconômicos

A atividade econômica se concentra em atividades de comércio e prestação de serviços. Destacam-se os serviços automotivos devido ao grande fluxo de veículos que transitam pelas rodovias que cortam a cidade. O comércio tem maior movimento às segundas-feiras dia no qual se realiza a maior feira livre da região.



Figura 03 – Mercado livre – feira

1.3.4 Aspectos Culturais

Capim Grosso concentra várias atividades culturais, e o “Arraiá do Capitão” é uma das manifestações cultural mais apreciada pelos capimgrossenses e região. Destaca-se também os sambadores, as benzedeiiras, passeio das carroças de cunho pedagógico, entre outros.



Figura 04 – Desfile de Carroças



Figura 05 – Grupo de Samba da comunidade



06 – Grupo Dança da Fita

As comunidades rurais apresentam culturas semelhantes tais como: festas de padroeiro, grupo de samba, grupo de piegas, quadrilha, produção de artesanatos, produção de tempero caseiro pronto, produção de bolinhos, rezadeiras, capoeira, multirão, (boi roubado), festejos de comunidades tradicionais de Cosme Damião, festejos religiosos, entre outros.

Elas precisam está presente nas práticas escolares; assim, o diálogo precisa ser incrementado entre os vários saberes incentivando sempre o respeito aos saberes presentes em todas as culturas. É preciso refletir como a escola está dialogando com seu entorno, como a escola está lançando-se frente à maneira “inovadora e desafiadora”, possibilitando mudanças significativas nos estudantes e comunidades campesina. Segundo Saviani, (1997) a educação resulta da dinâmica do processo de trabalho, e a partir desse movimento histórico de produção e reprodução da cultura, o homem garante sua sobrevivência.

1.4 RELAÇÃO ESCOLA X COMUNIDADE: AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS

Consideramos os sujeitos do campo: agricultores com e sem terra, trabalhadores rurais e assalariados, acampados, assentados, quilombolas, indígenas, povos da floresta, fundo de pasto, extrativista e ribeirinhos. Apesar dos desafios das escolas do campo, percebe-se uma boa relação entre a escola com a comunidade local e uma forte relação com os espaços sociais da comunidade, tais



como: a igreja católica, a associação comunitária, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Cooperativas, grupo de mulheres artesãs, entre outros.

A comunidade sempre presentes em reuniões para apreciação e tomadas de decisões, em eventos realizados pela escola e nas festas comunitárias. Uma das ações da gestão municipal que tem fortalecido a presença da escola na comunidade é a implantação das creches no Campo do município, pois tem possibilitado as mulheres do campo sair para trabalhar, estudar e se dedicar em outras atividades pessoais. Assim como o EPJAI, um programa voltado para erradicação do analfabetismo, possibilitando aos jovens, adultos e idoso a retornarem à escola para aprender a ler e a escrever, além disso, o programa tem resgatado as manifestações culturais das comunidades, valorizando a identidade local dos camponeses.

CAPÍTULO II

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

A Diretriz Curricular das Escolas do/no Campo/Quilombola de Capim Grosso é fundamentada em autores que discutem a Educação do Campo e as práticas pedagógicas contextualizadas, tendo como fator fundamental, a prática educativa a partir de situações concretas, a realidade e o meio existencial, que segundo Freire (1996), compreende os processos educativos nas dimensões sociais e políticas, sinalizando o indivíduo como principal agente construtor e transformador da história, por meio das práticas pedagógicas.

Arroyo (1989) salienta a existência de uma pedagogia que vai além da escola, que é organizada nos movimentos sociais, na prática social. Por certo que, não podemos imaginar a educação desvinculada da vida das comunidades, e dos problemas enfrentados por elas. As práticas pedagógicas precisam tornar-se um instrumento para o desenvolvimento local, discutindo seus fundamentos a partir de uma abordagem educativa.

Citando Taffarel, Escobar e Perin (2010), o trabalho pedagógico precisa estar vinculado ao currículo enquanto instrumento político, trazendo em si as perspectivas de inclusão e formação de identidade, bem como espaço de resistência e contestação o qual tem a possibilidade de transformação do fazer pedagógico.

Nesse sentido, percebem-se os elementos constitutivos da organização do trabalho escolar como ações e manifestações que envolvem a perspectiva da Gestão Democrática, Formação Continuada, Coordenação Pedagógica e Processo de Avaliação Formativa. No caso específico da Educação do/no Campo deve ser considerado também o Inventário Histórico-Social, Valores Culturais e Ambientais das Escolas do Campo, que servirá como instrumento para alimentar informações no processo de (re) elaboração/construção da Diretriz Curricular cujos resultados representam as bases com as quais serão erguidos os pilares que sustentarão a proposta orgânica político-pedagógico da unidade escolar.

Propomos práticas pedagógicas que valorizem os espaços sociais do campo, e os saberes e experiências cotidianas. Nessa linha, Morin (2001) sintetiza que o conhecimento apreendido somente terá sentido para aqueles a quem se reserva, quando contextualizado, sendo necessário situar informações e dados no espaço



que ocorre a produção dos saberes, para que estes sejam apanhados com significado. Uma educação que propõe desenvolver saberes indispensáveis para, em tempo, tornar o estudante apto a intervir em situações diversas, e assim, transformar sua realidade, no nosso território específico de semiárido baiano capingrossense.

[...] Educação com pequenos agricultores e lavradores, preocupando-se com a questão climática, reconhecendo que o semiárido tem uma particularidade, e que, portanto, os conhecimentos deveriam estar centrados nessa particularidade para otimizar, inclusive, a relação das pessoas, dos homens e das mulheres, com as condições que a natureza apresenta. Padronizar. (Pinzoh 2004, p. 116)

A organização do fazer pedagógico das Escolas do Campo, passam a ser orientado a partir de projetos e sequências didáticas, integrando os diferentes componentes curriculares, e assim, articulam os saberes e as demanda vindas da comunidade, favorecendo a construção do saber fazer, saber ser, e a capacidade do aluno em monitorar suas próprias aprendizagens, dando-lhe total autonomia na realização das tarefas, além de favorecer a dinâmica do processo interdisciplinar. Convém ressaltar a importância dos eixos temáticos, na organização do fazer pedagógico pois, proporciona as condições de uma luta social, com troca de saberes, respeito e estímulo a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças dos grupos e minorias.

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico precisa está organizado a partir dos Eixos Temáticos:

- Identidade
- Relações sociais, de gênero, raça e etnia
- Movimentos Sociais
- Cultura
- Agricultura Familiar
- Água no semiárido
- O território Bacia do Jacuípe
- Democracia e sociedade
- Relações entre campo e cidade
- Segurança alimentar

A dinâmica do trabalho por projetos temáticos é um novo paradigma fundamentado na aprendizagem a partir da resolução de situações problemas, em



que o professor, despido de autoridade e conhecedor da realidade do estudante, considera a participação ativa deste no processo ensino-aprendizagem através da pesquisa, Hernandez (1998), de forma a considerar o currículo “vivido” a partir das aprendizagens situadas. Um currículo que tenha como referencial pensar o campo e seus sujeitos, reconhece-se a partir da materialidade das condições de produção e reprodução da vida nesse território, percebendo este espaço como contexto gerador de aprendizagens, conteúdos, temas, textos e atividades diversas.

2.1 Gestão Educacional

Ao explicitar a importância da gestão democrática como princípio para a formação de pessoas autônomas e dialógicas, defende-se que o princípio da participação deve permear o tecido social presente na escola como elemento construtor de uma educação para o exercício pleno da liberdade e da cidadania.

A Gestão Educacional das Escolas do Campo é democrática e participativa, abordada na Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). E conforme salienta o Título II, Art.22 do Regimento Escolar Unificado – 2023-2027.

A LDBN (1996) retoma o exposto na Constituição Federal 1988, e avança como instrumento legal para promover e regulamentar a gestão democrática na educação brasileira em alguns de seus artigos, como vistos a seguir:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, p. 7);

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...] Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p. 12)



Assim, para se efetivar o processo democrático, há que se considerar o envolvimento dos sujeitos da comunidade educativa em toda forma organizativa da escola como um exercício da prática da liberdade, da mobilização dos sujeitos pedagógicos que envolvem gestão colegiada, administração dialógica, gestão participada e autonomia da escola. E para consolidar o processo de gestão democrática, o município realizou a escolha da gestão das Unidades de Ensino através do processo seletivo, levando em consideração os seguintes critérios: momento de avaliação, apresentação do plano de ação da gestão através de audiência pública na comunidade escolar com aprovação da comunidade escolar, em cumprimento a condicionalidade da Lei do NOVO FUNDEB, Lei Federal nº 14.113/20 e pelo Decreto Municipal de nº 0138/2022, bem como os artigos 206 da C.F./88.

A gestão democrática aparece ainda na meta 7 vinculada à qualidade do ensino e à avaliação de larga escala e à Meta 19, demarcando o prazo de 02 anos para que esta seja efetivada:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: [...] 7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática; (BRASIL, 2014, p. 61).

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 83).

A Meta 19 aponta formas de implementação da Gestão Democrática a partir da definição de estratégias, dentre as quais se pode destacar: estímulos à formação de conselheiros do FUNDEB (19.2); criação de Fóruns Permanentes de Educação nos entes federados (19.3); criação de grêmios estudantis e associações de pais (19.4), Conselhos Municipais de Educação (19.5); estímulo à participação da comunidade escolar na formulação dos documentos norteadores e reguladores das escolas (19.6); autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas



escolas (19.7); e “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares” (19.8). (BRASIL, 2014).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o princípio do respeito ao bem comum e à ordem democrática são conceitos que devem receber atenção especial da comunidade educativa para efeito de organização curricular “cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013). Assim, para se efetivar o processo democrático, há que se considerar o envolvimento dos sujeitos da comunidade educativa em toda forma organizativa da escola como um exercício da prática da liberdade, da mobilização dos sujeitos pedagógicos que envolvem gestão colegiada, administração dialógica, gestão participada e autonomia da escola.

É consenso que a efetivação da gestão democrática nos espaços públicos escolares não é um processo fácil de ser realizado por envolver diferentes pessoas, com diferentes olhares e valores, e por isso mesmo sujeito a tensões e contradições (FARIAS e SILVA, 2014, p. 6).

Em Farias a questão da gestão democrática da educação é de ordem político administrativa e não apenas técnico gerencial. Para ele vale o diálogo. Não se pode imaginar formar as pessoas para a liberdade, tendo uma educação domesticadora e antidemocrática. Ao participar dos processos decisórios em que provocam os sujeitos a discutir, argumentar, decidir, correr riscos, entre outros, estar se promovendo o exercício da democracia.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional passa pela construção da identidade de cada escola, que se expressa no seu Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

A consecução dos princípios da gestão participativa democrática nas Unidades Escolares Municipais será caracterizada pela:

I – Participação dos diferentes segmentos das comunidades escolares, direção, professores, presidentes de Associações Comunitárias, pais e funcionários nos processos consultivos, fiscalizadores e deliberativos através do Caixa Escolar,

Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, conforme legislação específica;

II – Democratização na gestão pedagógica, administrativa e financeira, garantindo a responsabilidade, a racionalidade e a otimização na aplicação dos recursos públicos, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;

III – Valorização das Unidades Escolares Municipais do/no campo enquanto espaço privilegiado de execução do processo ensino-aprendizagem.

2.2 Formação Continuada

A formação continuada é o elemento constitutivo da organização escolar que visa 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. A formação continuada visa a qualificação do trabalho de todos os funcionários da escola, pois “Não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1992)

A Rede de Ensino de Capim Grosso compreende ser necessária uma formação continuada e permanente, a partir do Referencial Curricular e das necessidades locais que possibilite uma articulação entre os saberes docentes que estão relacionados a área do conhecimento da sua formação inicial e os conhecimentos da prática pedagógica que se relacionam aos conteúdos, à gestão da sala de aula, à compreensão da avaliação como instrumento diagnóstico e de regulação das aprendizagens, tendo presente que uma postura reflexiva sobre a prática. Isso ajudará a lidar com as diferentes questões que permeiam o trabalho diário do professor.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática (FREIRE, 2022, p. 22).



Por assim dizer, o município de Capim Grosso tem organizado e ofertado a formação continuada e permanente dos seus professores com o intuito de articular a formação com uma postura crítica, diante das mudanças do mundo contemporâneo, com práxis educativas dinâmica, ativa e propositiva. Além da política local de formação, realizamos formações dos programas ofertados pelo Governo Estadual e Federal.

Os professores das Escolas do Campo de Capim Grosso participam ativamente dos momentos formativos previstos nas atividades complementares, além da existência de estrutura de apoio técnico-pedagógico específico para promoção da formação continuada em exercício, representada pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com 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, promovida por diversas instituições, tais como: PROEX/UESB – com o FORMACAMPO, UNDIME, UNCME, UNEB, UFRB – Diretriz Curricular e Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo.

2.3 O Processo de Avaliação

O processo avaliativo é o ponto de partida com vista a analisar e identificar os estágios de aprendizagem dos alunos. Tem a função de orientar o ensino, o (re) planejamento do trabalho desenvolvido visando composição e recomposição das aprendizagens.

Entendemos a avaliação como um processo contínuo, contextualizado levando em consideração o aluno, sua bagagem cultural e as diferenças individuais, toma-se esse exercício como possibilidade do repensar a prática pedagógica pautada na inovação metodológica a fim de que as dificuldades dos alunos possam ser alcançadas e superadas. Acreditamos em avaliação com dimensão ampla, pois envolve todos os sujeitos e aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem, orientando a ação pedagógica, o processo de decisões, apontando a trajetória



dos sujeitos, seus avanços, dificuldades e possibilidades no sentido de identificar novos caminhos a serem percorridos no processo ensino aprendizagem, conforme Libaneo:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem (LIBANEO, 1994, p, 195).

É importante ressaltar que, a avaliação não existe como uma dimensão isolada, mas como elemento de articulação que subsidia o desenvolvimento das ações empreendidas no cotidiano escolar. Assim, os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se os estudantes estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens.

Nesse sentido, a avaliação passa a ser vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo. Não apenas os estudantes são avaliados, mas também o professor, a escola, o sistema, essa passa a ser vista como um instrumento para o redimensionamento da prática. O Currículo de Capim Grosso defende a concepção de avaliação que coaduna com o que prevê a LDB 9394/96 no seu Art. 24 quando diz que:

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

E sobre o que reafirma e determina a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, ao considerar a Avaliação como parte integrante do Currículo. Conforme Albuquerque e Morais (2006), diferentemente de uma prática tradicional de avaliação, na perspectiva da inclusão, interacionista e contextualizada do ensino, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas. O erro que antes precisava a todo custo ser evitado, já que era o principal sintoma de exclusão escolar, passa a ser considerado como indicador da forma como os estudantes pensam sobre determinado conhecimento. A avaliação deixa de ser considerada no



âmbito restrito da relação professor / estudante e passa a ser vista como uma questão que diz respeito à escola como um todo e ao sistema de ensino em geral.

2.4 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é um documento que norteia o processo de ensino aprendizagem nas unidades escolares, ele expressa as ações que se constituem no chão da escola, tornando-se algo vivo, construído e pensado coletivamente, por todos os agentes da comunidade local, e os agentes educativos da escola do/no campo. A construção desse documento ocorreu num processo de escuta sensível e reflexiva, fruto de várias reuniões, momentos de estudos, pesquisas e entrevistas para elaboração das concepções Político Pedagógico, conforme o art. 26 e 28 da LDB 9394/96, e a Resolução CEE/CEB nº 68/2013.

O Projeto Político Pedagógico das Escolas do/no Campo e/ Quilombola é fundamentado nas discussões e na participação coletiva, com a comunidade, nos marcos normativos, nas práticas culturais locais, nas tecnologias sociais do campo, nos festejos locais, tradições e outros elementos que representam os anseios da comunidade campestre. Um currículo contextualizado, em que os saberes, saber fazer, saber ser, dialoguem entre si, ao mesmo tempo em que se articula com a vida da comunidade.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo deve articular as experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento social, justo e ecologicamente sustentável. Na ação metodológica é importante adequar à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente, e os conhecimentos que os camponeses possuem sobre diferentes temáticas a serem trabalhadas.



CAPÍTULO III

3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

No Sistema Municipal de Ensino de Capim Grosso- BA, Lei 094 de janeiro de 2017, temos a organização curricular – Modalidade Educação do Campo e Modalidade Educação Escolar Quilombola.

Propõe-se um currículo contextualizado, em que os saberes, saber fazer, saber ser, dialoguem entre si, ao mesmo tempo em que se articulem com a vida da comunidade. Conforme explicita Caldart (2004), uma educação vinculada, política e pedagogicamente, com a história, cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo. Para organização do currículo da modalidade Educação do/no Campo além de ser construído a partir dos valores e interesses da comunidade, no que se refere ao seu projeto de sociedade e escola, é preciso considerar:

- Os Marcos Normativos;
- Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e Quilombolas;
- Trajetória histórica;
- Fundamentação Pedagógica;
- Os Princípios da Educação do Campo e Quilombolas.

Os documentos elencados discutem o tratamento recebido pela educação do campo na Constituição Brasileira, como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3.1 Currículo: concepções

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais 2013,

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o



mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (Lopes. 2004, p. 112).

Nesse sentido, Capim Grosso assume o compromisso de, a partir do seu contexto sócio político e cultural, ressignificar o fazer curricular da sua rede municipal de educação, assumindo uma concepção de currículo na perspectiva da contextualização dos saberes e que tem como base conceitual o pensamento de autores como Freire, Sácristan, Morim, Arroyo e outros que concebem a educação em diálogo com as questões contemporâneas e trazem elementos norteadores de uma teoria curricular crítica que se empenha para, de forma ética, favorecer a humanização e a inclusão dos sujeitos.

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: Pensamos a escola do campo como parte de um “plano para a vida”, abordado por Caldart (2005). Espaço 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.

3.2. As Classes Multisseriadas

[...]então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história. (Paulo Freire)

As classes multisseriadas tem uma longa história. Elas foram e ainda persistem com características próprias, espaços com menor densidade geográfica,



apresenta um número menor de alunos matriculados, assim, apresenta-se como os primeiros e únicos tipos possíveis de escolaridade para zona rural e urbano periférico, e caracteriza-se pela reunião de vários alunos com séries diferentes em um mesmo espaço, orientados por um professor. Algumas vezes sem merendeira, sem cantinas, sem laboratórios, sala de vídeo, biblioteca...

É importante apresentar possíveis conceitos para classificar as 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 situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 7.352º, art. 1º e parágrafo 2º sinaliza como “do campo” as turmas anexas vinculadas as escolas com sede situada 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 multisseriadas têm se constituído como um modo de levar a educação escolarizada à população. É importante salientar o fator positivo nas turmas multisseriadas, uma vez que, as atividades desenvolvidas transformam o espaço em um ambiente fraterno, solidário e participativo aprendendo uns com os outros. Segundo Hage (2005), as classes multisseriadas tendem a contribuir para a permanência dos sujeitos do campo necessitando apenas em acabar com a fragilidade dessas escolas.

As reformas educacionais permitiram mudanças que afetaram também o modo como essas classes se organizam atualmente, sendo estas: multianos, multietapas e multisseriadas. Existem realidades atualmente, onde turmas multisseriadas de anos iniciais do ensino fundamental funcionam com dois ou quatro docentes, em função da legislação que orienta a distribuição de carga horária dos docentes.



De certo modo, é correto afirmar que, independentemente da nomenclatura utilizada, a Educação Básica para os sujeitos do campo, os sistemas de ensino devem realizar “adaptações necessárias” que vão ao encontro das particularidades destas populações, como previsto na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996):

- 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.

Portanto, as classes multisseriadas ou multianos torna-se um modelo de organização que se constitui como foco de resistência do campo, para assegurar o acesso das populações do campo o direito à educação no lugar onde vivem. Nesse viés, é preciso pensar numa proposta pedagógica que valorize os sujeitos do campo e suas especificidades e particularidades.

Diante do exposto, buscamos a construção de um documento que pense as turmas multisseriadas como resistência, 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).

3.3 Estrutura Curricular da Escola

A Estrutura Curricular das Escolas do Campo do Município de Capim Grosso Bahia está pautada no Referencial Curricular qual foi construído alinhado às prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com adaptações do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). As escolas públicas brasileiras têm sido convidadas a romper paradigmas tradicionais da concepção de currículo/proposta pedagógica curricular. Com a homologação de documentos oficiais - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Para as Diretrizes Curriculares Nacionais 2013,

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o



mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação- (LOPES 2004, p. 112).

Assim, Capim Grosso assume o compromisso de, a partir do seu contexto sócio político e cultural, ressignificar o fazer curricular da sua rede municipal de educação, assumindo uma concepção de currículo na perspectiva da contextualização dos saberes e que tem como base conceitual o pensamento de autores como Freire, Sácristan, Morim, Arroyo e outros que concebem a educação em diálogo com as questões contemporâneas e trazem elementos norteadores de uma teoria curricular crítica que se empenha para, de forma ética favorecer a humanização e a inclusão dos sujeitos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o princípio do respeito ao bem comum e à ordem democrática são conceitos que devem receber atenção especial da comunidade educativa para efeito de organização curricular. Na Rede Municipal de Capim Grosso - 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.

A Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e no seu Artigo 20, parágrafos de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) orienta para a construção dos Projetos Político Pedagógico das Escolas, que deve ser "educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais".

A implementação da Diretriz Curricular de Capim Grosso implica diretamente na ação pedagógica dos profissionais da educação, pois este passa a ser o instrumento orientador de suas práticas. Assim, as concepções de educação, de aprendizagem e ensino propostos no documento, vão requerer novas formas de estruturar a prática pedagógica, o que perpassa do planejamento, ao ordenar didática e



metodologicamente as áreas do conhecimento com seus componentes curriculares, considerando aí os saberes que são compartilhados, construídos, (re) elaborados, processos que exigem novas formas de ensinar, acompanhar, avaliar e intervir tendo em vista o aprender e o ensinar.

Neste sentido, propõe-se que as escolas do campo adotem a proposta no seu currículo numa perspectiva de política pública que promova a consciência, mudança de postura por parte de toda a comunidade escolar e melhores condições de vida, a partir de um grande desafio para os docentes, que deverão propor práticas educativas inovadoras, que fundamentam a ação, a partir das necessidades, realidades e demandas emergentes da comunidade local.

3.3.1 Trabalho

De acordo Caldart, Pereira, Alentejano e Frigoto (2012), na 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, 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.

3.3.2 Sustentabilidade

A educação é uma política pública prioritária para a formação das pessoas e seu desenvolvimento social. No entanto, é preciso pensar a Educação do/no Campo que tenha como viés o respeito as singularidades específicas ao camponês, não apenas como “protetores da terra”, mas como quem mantém a terra viva, produtiva, gerando alimentos, para si e para os que vivem na cidade. Caldart, Kolling e Cerioli (2002).



[...]uma intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. (Caldart, Kolling e Cerioli 2002).

Essa fala nos remete a Educação do Campo voltada não apenas para a escolarização dos estudantes, mas, sobretudo, para a formação humana dos camponeses, uma educação voltada para o trabalho, a cultura, o jeito de ser e conviver as relações com o outro, espaço de recriação de saberes, conhecimentos e mobilização de estratégias de sustentabilidade. O território camponês do nosso município, enfrenta muitas dificuldades diante das situações climáticas, as estiagens dificultam as plantações e a criação dos animais, mas, diante desses entraves, a gestão municipal em parceria com os entes federados articula políticas públicas para melhorar a condição de vida dos camponeses locais.

Através da articulação entre o Estado, Consórcio da Bacia do Jacuípe, Secretaria de Agricultura, e as Associações Rurais, as comunidades do campo vem recebendo projetos que beneficiam os camponeses, com ações, tais como: garantia safra, fortalecimento da cadeia de produção de sequeiros, polpas de frutas, ração para animais, em quatro comunidades receberam o Kit completo para desenvolver a atividade de apicultura, construção de vinte(20) galinheiros, com o objetivo de produção de ovos, e com recursos próprios o município mobiliza ações de estratégias sustentáveis com manutenção das estradas rurais, limpeza das aguadas públicas e residências rurais, e requalificação das mesmas, para que os trabalhadores rurais desenvolvam suas atividades com o fortalecimento da identidade própria e um território sustentável.



Figura 06 – produção de farinha e beiju



Figura 07: produção de sequilhos na comunidade

3.3.3 Educação Ambiental e Agroecologia

O meio ambiente tem sido fruto de uma série de ataques, pela dificuldade de homens e mulheres em conviver com a natureza e em realizar um consumo sustentável. O desenvolvimento de um capitalismo ultraliberal contribui, cada vez mais, para o desmatamento, a realização de queimadas e outras ações que aceleram o derretimento das geleiras glaciais e aceleram o aumento da temperatura da terra.

Fenômenos que são produzidos em uma escala local podem ter implicações de ordem global. Por isso, é necessária a promoção de uma educação ambiental, em diferentes sociedades, para a compreensão sobre as responsabilidades sociais e estilos de vida que comprometem a natureza em menor escala. Vale ressaltar, que alguns territórios do município foram contemplados com o Pro semiárido que por meio das finalidades do referido projeto, as respectivas localidades foram beneficiadas com cursos de capacitação da agricultura familiar sobre manejo do solo, produção de alimentos orgânicos e saudáveis, certificação orgânica, intercâmbios entre quilombos e comunidades, aquisição de quintais produtivos, apriscos, avicultura, apicultura, psicultura e ACR – Assistente Comunitário Rural.

A Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, estabelecidas pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, afirmam que os estabelecimentos escolares são responsáveis por incluir, em seus currículos,



princípios da educação ambiental de forma integrada aos objetos de conhecimentos obrigatórios, como forma de intervenção ampla e fundamentada para o exercício pleno da cidadania.

Segundo o DCRB (BAHIA, 2019, p. 84), é necessário que os municípios baianos conheçam os programas ambientais desenvolvidos e fomentados pelo Governo Estadual, a exemplo do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE), que tem como finalidade:

Orientar e fortalecer o processo educativo, uma vez que apresenta princípios, diretrizes e linhas de ação, e fornece subsídios teórico-metodológicos que objetivam ampliar os conhecimentos dos profissionais da educação, de forma que ações permanentes integrem a temática ao cotidiano e ao Projeto Político-Pedagógico, contribuindo para a formação integral e cidadã dos estudantes, por meio de uma prática transformadora e emancipatória e, conseqüentemente, atingindo toda a sua dimensão no espaço escolar (BAHIA, 2019, p. 84).

Capim Grosso se localiza no semiárido baiano e, devido ao seu clima seco e a predominância da caatinga, uma educação contextualizada que dialogue com a preservação do meio ambiente e as formas sustentáveis de convivência com o semiárido são de fundamental importância, especialmente para evitar os processos de migração nos quais os indivíduos locais, buscando uma vida melhor, seguem para grandes centros e vivem em condições precárias, muitas das vezes alocados em subempregos.

As Escolas do/no Campo, como as demais escolas municipais, realizam um trabalho pedagógico muito importante, para a preservação do meio ambiente, o plantio de árvores na cidade e nos povoados, em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente. Além de trabalhar de forma transversal com projetos e sequências didáticas, com a participação da comunidade e parceiros, como a EFA – Escola Família Agrícola, de Jaboticaba, a COOPES – Cooperativa de Produção da Região Piemonte da Diamantina, entre outros.

Em 2011, o município criou a Política Pública Municipal de Gerenciamento dos Recursos Hídricos, Preservação da Natureza e Sustentabilidade Ambiental, lei Municipal, Lei nº 203 de 04 de maio de 2011 e se tornou um marco importante por instituir uma política ambiental para Capim Grosso. A partir da criação do



Departamento do Meio Ambiente, o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente e do fundo Municipal do Meio Ambiente foi possível demonstrar que a questão ambiental é uma preocupação latente de gestores e da comunidade civil.

No capítulo X, artigos 83 e 84 da referida lei, definem-se como deve ocorrer a educação ambiental e quais as atribuições do poder público na Rede Escolar Municipal:

Art. 83 - A Educação Ambiental realizar-se-á em todos os níveis de ensino da rede municipal, e a conscientização pública para a preservação e conservação do meio ambiente ecologicamente equilibrado, a fim de desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente e suas múltiplas e complexas relações envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais, tecnológicos e éticos; são instrumentos essenciais e imprescindíveis para a garantia do equilíbrio ecológico e da sadia qualidade de vida das populações.

Art. 84 - O Poder Público, na rede escolar municipal e na sociedade, deverá: I – Elaborar o Programa de Educação Ambiental, implementar e apoiar ações voltadas a introdução da Educação Ambiental em todos os níveis de educação formal e informal; II - Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino da rede municipal, de forma, contínua, transdisciplinar, articulada e transversal e que seja objeto de planejamento, acompanhamento e avaliação, dentro da estrutura formal da educação no Município; III - Fornecer suporte técnico/conceitual nos projetos ou estudos transdisciplinares das escolas da rede municipal voltados para a questão ambiental; IV - Articular-se com entidades jurídicas e não governamentais para o desenvolvimento de ações educativas na área ambiental no Município, incluindo a formação e capacitação de recursos humanos; V - Desenvolver ações de Educação Ambiental informal junto à população do Município (CAPIM GROSSO, 2011, p. 30-31).

A partir de todos os elementos e legislações elencados, a Diretriz Curricular das Escolas do Campo do município de Capim Grosso, ressalta a importância de uma ampla discussão sobre educação ambiental em todas as dinâmicas do espaço escolar e incentiva o desenvolvimento de atividades ambientais como a construção de hortas comunitárias, as quais são fundamentais para a construção de uma consciência ambiental.



3.3.4 Cultura e Identidade

A cultura é compreendida, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Não pode ser resumida apenas a manifestações artísticas, devendo ser compreendida como os modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, familiares, religiosas, de diversão, festas, entre outros. Trata-se de elementos culturais presentes os quais caracterizam os diferentes sujeitos no mundo e, portanto, os diferentes povos do campo.

A cultura é gerada na prática social produtiva de cada uma das categorias sociais dos povos do campo. Esses conteúdos culturais devem estar presentes nas práticas pedagógicas, pois são eles que estabelece o sentimento de pertencimento, aceitação, identificação do sujeito camponês, porém, percebe-se que, em algumas ocasiões, os conteúdos são apresentados ao alunado de forma isolada e sem contextualização. Nesse contexto, o livro didático é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem, todavia, não pode ser tomado como absoluto, pois, na grande maioria os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como única possibilidade de construção do conhecimento.

A não-inserção desses conteúdos nas práticas pedagógicas provocou, ao longo da história, a negação da cultura dos povos do campo nas escolas. Quando esta é apresentada, na maioria das vezes, aparece de forma estereotipada e preconceituosa. Exemplo disso são as festas juninas que fazem uso de roupa rasgada e remendada, dentes estragados, maquiagem exagerada, entre outros, como características dos camponeses, em detrimento da valorização das músicas, das danças e das comidas típicas e da própria origem da festa.

Assim, na superação de conteúdos estereotipados sobre o modo de vida camponês, a educação do campo pode trazer as características de sociabilidade e de trabalho comunitário presentes nas experiências camponesas. A troca de produtos de consumo básico, as atividades do tipo mutirão, a solidariedade no momento da colheita de determinado produto agrícola. Portanto, valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Possibilitando assim criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo.



Ou seja, tais ações podem ser transformadas em conceitos e ser problematizadas a partir da identificação da trajetória de vida dos alunos, da caracterização das práticas socioculturais vividas na comunidade onde a escola está localizada, da análise das relações sociais vividas nos ambientes familiar, comunitário e de trabalho. Sendo estes aspectos um ponto de partida para a inserção de conteúdos junto a uma seleção de outros materiais, sejam livros, jornais, documentários e que possam auxiliar os alunos no exercício na reflexão e produção de conhecimentos.

As comunidades rurais de Capim Grosso, possuem especificidades históricas e culturais que os aproximam, tais como as festas religiosas, de “padroeiro”, de candomblé, artesanato, sambadores, quadrilha, cultivo agrícola, entre outros.

3.3.5 Juventudes

A juventude no campo tem papel preponderante para a construção de uma sociedade mais justa, humana e ética e representa a garantia da soberania alimentar e a continuidade do modelo de produção sustentável, com respeito ao meio ambiente, inovações tecnológicas, qualidade de vida e democracia.

É notoriamente visível, que a expulsão da juventude do território campestre possui relações com a ocupação do vasto território agrário pelo agronegócio com a destruição da agricultura familiar, da cultura campestre, da produção agroecológica e da soberania alimentar.

O agronegócio disputa os rumos da formação humana no campo brasileiro, a qual o currículo escolar tem função primordial, mas há luta e resistência dos movimentos de luta social no campo em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do/no campo, dentre os quais tem destaque o direito à Educação Pública, gratuita, laica e socialmente relevante à classe trabalhadora para enfrentar o processo histórico de negação da educação do/no campo. Ainda há um processo de descontinuidade, visto que, os alunos quando se tornam jovens e ingressam no ensino fundamental nos Anos Finais e/ou médio, a maioria deixa de estudar para ir em busca de trabalho.

3.3.6 Movimentos Sociais

Os Movimentos Sociais surgem como grande aliado para os povos do campo, a partir das lutas e contradições de classes estabelecendo o envolvimento no reconhecimento identitário, como fatores políticos e pedagógicos. Nesse contexto, o que hoje entendemos como educação do campo e escola do campo é resultado da mobilização social em que teve como forte protagonista o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – o MST. É importante ressaltar os princípios desenvolvidos por estes movimentos no que se refere à luta por uma Educação do Campo, que contribuem para organização coletiva de projetos emancipadores dos camponeses.

Em nosso contexto, destacamos as Associações Rurais, como um movimento que tem contribuído de forma significativa com o desenvolvimento da vida do campesinato. Das quatorze comunidades rurais do município, temos onze Associações Rurais, organizadas e articuladas politicamente, com ações que visam melhorar as condições de vida da comunidade. As escolas do campo mantêm uma boa relação com as associações e de forma articulada, promove ações por uma política pública de Educação do Campo, conforme aborda Caldart:

A luta do povo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2009.p. 149).

Uma educação autêntica, verdadeira e humanística, que tenha como viés a identidade da escola do campo, vinculada as questões inerentes à vida camponesa, deve valorizar a participação ativa de todos os segmentos populares que prezam pelo desenvolvimento sociocultural do seu entorno.

3.3.7 Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade

As formas como o ambiente escolar lida com as questões de gênero e sexualidade são alvo de estudos acadêmicos desde pelo menos a década de 1990, no Brasil, especialmente porque a escola tem contribuído para a repressão da

expressão das identidades de gênero e sexuais, causando dor e sofrimento entre crianças e jovens em todo o país (Conferir LOURO, 2014).

O conceito de gênero surgiu na década de 1980, a partir da luta feminista, e teve como objetivo evidenciar que os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres não são naturais. O gênero mostra como comportamentos e padrões sociais são frutos de uma construção social, que é diferente em contextos diversos. Por isso, atribuições masculinas em um grupo social podem ser consideradas como feminina em outra sociedade:

O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre essas características biológicas. (...) As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2014, p. 26).

A concepção contemporânea de gênero e sexualidade considera que todos os indivíduos são possuidores de *sexo*, que está relacionado ao aparelho reprodutor (homem/mulher); *gênero*, que diz respeito à forma como os indivíduos se identificam com o universo masculino ou feminino; e, por fim, *orientação sexual*, que é a forma como as pessoas se relacionam com os seus parceiros sexuais (heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual). Segundo Judith Butler (2003), a sociedade espera que os indivíduos mantenham uma linearidade socialmente concebida entre *sexo*, *gênero* e *orientação sexual*, na qual os homens devem possuir uma identidade de gênero também masculina e ter sempre orientação sexual heterossexual.

As pessoas do sexo feminino devem ter identidade de gênero feminina e também serem heterossexuais. Quando isso não ocorre (e é o que se vê na experiência concreta humana), uma série de preconceitos e violências são imputadas aos indivíduos tidos como "desviantes", inclusive quando eles são heterossexuais, mas não performam o gênero como o esperado (um menino heterossexual, mas que é afeminado, por exemplo).



Nesse sentido, é necessário que todo o ambiente escolar reflita sobre a obrigatoriedade de acolhimento dessas pessoas, sem nenhum tipo de preconceito ou de censura. A escola deve ser um ambiente onde a diversidade existe e precisa ser respeitada. As escolas da Rede Municipal trabalham com Projetos Temáticos com temas voltados a diversidade, e nesse percurso, o tema da sexualidade passa a ser trabalhado nas práticas pedagógicas.

Amparado pela Legislação Estadual, a Diretriz Curricular de Capim Grosso reafirma a necessidade de que a Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade seja um tema integrador do currículo, promovendo discussões na comunidade educacional, sempre com vistas à aceitação dos indivíduos e da necessidade de respeito por parte de todos. Esses diálogos são de extrema relevância para que as crianças, jovens e adultos, especialmente aqueles/as que sofrem discriminação por gênero ou sexualidade, sejam respeitadas como cidadãs. Mais do que isso, busca-se formar uma sociedade em que todas as pessoas sejam aliadas na luta contra as discriminações.



CAPÍTULO IV

4. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Diferenças que marcam as pessoas, são riquezas das culturas e etnias das gerações tornando o mundo mais completo (ABRAMOWICZ, 2011).

4.1 Direitos humanos: o exercício da cidadania

Atualmente, a diversidade tem sido tema de debate no campo da educação, e apresenta-se em diversos contextos da sociedade contemporânea em diversos países, com algumas especificidades, seja de gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua. O multiculturalismo como aborda alguns autores. Tomando como ponto de partida a igualdade essencial de todos os seres humanos, como proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, percebe-se a ineficácia do nosso sistema educacional, uma vez que, as especificidades no que tange a diversidade de gênero e sexualidade, não são tratadas como direito à diferença na igualdade de direitos.

De acordo com a Declaração Universal, não haverá discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou outro motivo. A diversidade é uma das maiores riquezas do ser humano no planeta e a existência de indivíduos diferentes numa cidade, num país, com suas diferentes culturas, etnias e gerações fazem com que o mundo se torne mais completo. Nessa perspectiva, convém salientar o papel da escola, como um condutor das reflexões voltadas para uma educação em que as práticas pedagógicas alcancem as diversidades em todos os aspectos, sejam estes culturais, étnicos, religiosos, entre outros, como valorização das identidades.

É importante ressaltar o avanço significativo, com a Lei 10.639/03 como uma conquista histórica do Movimento Negro em todo território nacional, relacionada à política de ações afirmativas. Mais tarde, em 2008, foi sancionada a lei 11.645/08 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica.

Educar para a diversidade e para inclusão exige, necessariamente, da Rede de ensino novas formas de conviver no ambiente escolar e fora deste. Exige a



construção de ambientes escolares democráticos, com capacidade de diálogo entre os sujeitos e que se pautem numa convivência acolhedora e respeitosa para com as diferenças, sejam elas, geográficas, territoriais, étnico raciais, linguísticas, religiosas, mentais, de gênero e/ou classe social, condição necessária para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa, ter participação ativa nos processos sócio educativos e que, conseqüentemente seja barrada a exclusão de uns em detrimento de outros, é preciso que:

O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos estudantes, atendendo às suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação (Brasil, 2010, Art. 22).

A escola é um ambiente que reúne diferentes estudantes, que integram diferentes realidades sociais, identidades de gênero, sexualidade, étnico-racial, religiosa. Dessa forma, um grande desafio para algumas comunidades escolares, apesar de ser uma necessidade, é implantar uma política de ensino para a diversidade, que contribua para o respeito mútuo e diminua as formas de preconceito social. Para isso, Araújo (1988, p. 44), afirma que:

[...] a escola precisa abandonar o modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais. É preciso que a escola trabalhe no sentido de mudar suas práticas de ensino visando o sucesso de todos os alunos, pois o fracasso e o insucesso escolar acabam por levar os alunos ao abandono, contribuindo assim com um ensino excludente.

Desde o surgimento da escola, ela busca padronizar os indivíduos, como forma de distinção em relação àqueles que estão no extramuros escolares. Busca-se dar um caráter de neutralidade e de produção de uma “normalidade” no âmbito escolar, mas, segundo o DCRB (2019, p. 70)

Compreende-se que a escola não é um espaço social neutro. Ela precisa exercer e legitimar o seu papel político-pedagógico, objetivando acolher os conhecimentos tradicionais advindos dos sujeitos que integram a comunidade escolar, em especial, os estudantes; garantir o direito à aprendizagem de todos os



estudantes, aos conhecimentos científicos, historicamente construídos pela humanidade, independente de raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiência, religião, geração ou situação socioeconômica, e, promover a produção de novos conhecimentos advindos do entrelaçamento dos primeiros.

O Tema Integrador Educação para a Diversidade dialoga com a Constituição Federal, que garante a educação a todas as pessoas (Brasil, 1988), a Declaração de Salamanca, que como fruto da Conferência de Educação Especial, reafirmou o compromisso para com a educação de todas as crianças, os jovens e adultos com necessidades especiais dentro dos sistemas regulares de ensino, e uma série de outros documentos que contribuam para explodir a binaridade do normal/diferente, e construir um espaço escolar onde todos são diferentes, mas com direitos que lhes colocam em condição de igualdade.

Dessa forma, a escola se constituirá como um espaço promotor de afetos, curiosidade, sonhos, criatividade, produção e fruição da arte, da cultura e da ciência e inovação, saúde, solidariedade, autonomia, cidadania, acolhimento, inclusão e felicidade, cumprindo assim seu papel de formar cidadãos integrais e integrados, livres e criativos (BAHIA, 2019, p. 71).

Nesse sentido, ao eleger como Tema Integrador Educação para a Diversidade como parte estruturante do currículo de Capim Grosso a ser trabalhado de forma transversal, perpassando todos os componentes e áreas do conhecimento, além das questões levantadas anteriormente, outras serão formuladas e exigirão respostas pessoais e coletivas por parte de cada um/a que compõe esta Rede. Esse tema, certamente, não se esgota aqui, vai exigir estudo e formação, assim como mudanças de atitudes por parte de todos que são responsáveis pelo processo ensino aprendizagem. Compreendemos que o princípio da inclusão e da diversidade são indissociáveis, não haverá inclusão sem o efetivo respeito à diversidade.

4.2 Relações étnico-raciais

A história do movimento negro é marcada pela luta por educação. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), é possível identificar marcas desse processo na Imprensa Negra Paulista do início do século XX, no Teatro Experimental Negro e em outras manifestações em defesa dos negros, sempre com um caráter pedagógico. Contudo, somente a partir de 2003, com a promulgação da Lei 10639/03, foi incluída



a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino iniciou-se um processo de reparação social de séculos, por meio da educação. Essa legislação, alterada em 2008 pela Lei 11645/08, que agregou também o “Ensino da História e Cultura Indígena”, contribuiu para modificar a forma como negros e indígenas eram representados nos currículos escolares.

Como resultado dos esforços dos movimentos negro e indígena, produziu-se um novo conhecimento, que passou a valorizar a cultura de grupos sociais inferiorizados nas representações de livros didáticos, na mídia e na sociedade como um todo.

Segundo Ana Célia da Silva (2011), ao analisar a transformação na representação dos negros em livro didático nos últimos anos, afirma que os determinantes de transformação dessa imagem foram a convivência de autores e ilustradores com pessoas brancas e negras em situações diversas; a consciência de que existe discriminação racial; as contribuições dos valores pessoais, socioeconômicos e culturais dos afro-brasileiros para a sociedade; o conhecimento do cotidiano e da realidade vivida pelos negros; a percepção da sua própria identidade étnico-racial como negra ou afro-brasileira; as leis instituídas, especialmente a Constituição Federal de 1988, os PCNs e a própria Lei 10639/03; as mudanças ocorridas na mídia, com uma maior valorização da população negra; entre outras questões como a compreensão do papel do ilustrador para o combate ao racismo e o papel do movimento negro (SILVA, 2011, p. 96-136).

A transformação epistemológica causada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 está alinhada ao que atualmente se denomina como perspectiva decolonial. O decolonial denuncia a forma como a sociedade ocidental foi organizada a partir de dinâmicas, conhecimentos e valores do colonizador português. Em texto intitulado Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil, Luiz Oliveira e Vera Maria Candau (2010) apresentam os pressupostos de uma educação que denuncia as marcas coloniais, especialmente devido ao colonialismo e à colonialidade. O colonialismo é visto como a presença do colonizador, mas a colonialidade é um padrão que perdura, mesmo depois que o colonizador tenha se ausentado na Colônia. Para essa discussão, Anibal Quijano (2005) denuncia a colonialidade do poder:

Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do

outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz nos lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos (QUIJANO, 2005)

Além disso, o autor destaca a colonialidade do saber como repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel (2007), sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (CANDAU, 2010).

4.3 Povos Quilombolas e a Educação Escolar

O sistema Municipal de Ensino do Município de Capim Grosso - Ba, apresenta a organização curricular – Modalidade Educação Escolar Quilombola, em um espaço marcado por ligações de parentesco e ancestralidade de raiz africana, a “ Comunidade Quilombola do Camboeiro”, constituiu-se em consonância com a Resolução do CEE nº 68, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, no sistema de ensino da Bahia, publicado no Diário Oficial 20 de Dezembro de 2013, com o objetivo de orientar a estruturação da educação escolar da comunidade quilombola, respeitando suas especificidades, a partir do desenvolvimento de propostas pedagógicas contextualizadas.

Para compreensão da modalidade de Educação Escolar Quilombola, torna-se fundamental o conhecimento de alguns dos seus princípios, tais como:

- Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- Direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;



- Proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- Valorização da diversidade étnico-racial;
- Promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
 - Garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social pelas comunidades quilombolas;
 - Reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
 - Respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas, dentre outros (Resolução CNE/CEB nº 68, de 20 de dezembro de 2013).

A Educação Escolar Quilombola na comunidade do Camboeiro – Escola Bom Jesus da Lapa, se organiza em turmas multianos, atendendo às duas etapas iniciais da educação básica: **Educação Infantil (Creche e Pré escola) e Anos Iniciais (1º ao 5º ano), EJA (nível I, II e III)**. A reformulação do Projeto Político Pedagógico da Educação Quilombola deve ocorrer na perspectiva de se trabalhar com práticas contextualizadas, que considerem a memória coletiva, os marcos normativos, as práticas culturais locais, as tecnologias sociais do campo, os festejos locais, as tradições e outros elementos que representam o patrimônio Cultural quilombola, de forma local e global. A organização Curricular para a Educação Escolar Quilombola parte dos valores e interesses da comunidade, considerando que a memória exerce um papel fundamental. Os valores, práticas religiosas, e demais expressões culturais, através da tradição oral, ressurgem como resgate histórico da comunidade.

Vale ressaltar que, a oferta da educação escolar nas comunidades quilombolas é uma conquista garantida pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, no art. 3º § 1º - A educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando o processo de nucleação e o deslocamento das crianças (...). Além destes significativos avanços, os quilombos passam a ter garantido o reconhecimento coletivo como pertencimento identitário de uma coletividade, o direito à manutenção de sua cultura própria, assim como a garantia plena ao exercício dos direitos culturais, conforme o art. 215 da Constituição Federal. (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, o processo pedagógico para a Escola Municipal Bom Jesus da Lapa, comunidade quilombola, propõe uma educação integral e contextualizada, onde privilegia o direito ao conhecimento, valorização e respeito a sua descendência africana, garantindo-lhes não apenas os “saberes”, mas a defesa da vida e da história, a partir de uma proposta política pedagógica que atenda aos anseios da comunidade. Os eixos temáticos proporcionam as condições de uma luta social, com troca de saberes, respeito e estímulo à formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças dos grupos e minorias.

O trabalho pedagógico está organizado a partir dos Eixos Temáticos:

- Identidade
- Relações sociais, de gênero, raça e etnia
- Movimentos Sociais
- Cultura
- Agricultura Familiar
- Água no semiárido
- O território Bacia do Jacuípe
- Democracia e sociedade
- Relações entre campo e cidade
- Segurança alimentar

4.4 A oferta da Educação Especial nas Escolas do Campo

Desde a década de 1990, evidencia-se a disseminação de um discurso que garante a todo aluno o direito de ser escolarizado e a frequentar a escola comum. Esse discurso faz-se presente desde a política de universalização das matrículas no ensino fundamental. O movimento foi favorecido, em grande medida, pela assinatura, por parte do Estado brasileiro, de acordos internacionais para superação do analfabetismo e para a melhoria das condições de educação da população brasileira, que alicerçaram documentos nacionais, cuja meta principal era “assegurar, até o ano de 2000, a crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem” (BRASIL, 1993). A partir de então, entre os alunos que devem



frequentar a escola, estão aqueles "com necessidades educacionais especiais" e, entre estes, os que possuem alguma deficiência.

A Educação Especial é caracterizada como uma modalidade de educação escolar (Brasil, 1996), transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades de ensino (Brasil, 2008). Esta modalidade escolar organizou-se, tradicionalmente, como um campo teórico e prático, voltado à produção do conhecimento e de provisão de recursos materiais e humanos, de estratégias pedagógicas e metodologias, para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da autonomia a estudantes com Necessidades Educativas Especiais - NEE (Nozu, Bruno & Heredero, 2016). O Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) compreende os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Nas escolas regulares devem ser disponibilizados serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades do PAEE (Brasil, 1996), inclusive nas escolas do campo (Brasil, 2008). Diante desse conjunto de dispositivo político-normativo, a inclusão de estudantes camponeses com deficiência no município de Capim Grosso, tem aumentado nos últimos anos, como evidenciam as matrículas contabilizadas por meio do Censo Escolar.

O processo histórico para instituição da Educação Especial Inclusiva enfrentou vários desafios: A Educação Especial se organizou, a princípio, para atender específica e exclusivamente estudantes com determinadas Necessidades Educativas Especiais. Foi idealizado que, por serem pessoas que possuem privações de sentidos, necessitam do atendimento e da educação em instituições especializadas. Dessa forma, mesmo pretendendo assegurar a educação para as pessoas com deficiência, acabaram por reforçar estigmas e preconceitos sobre as possibilidades educativas destas pessoas, acabando por segregá-los socialmente.

Para superar essa dicotomia entre o que se deseja e o resultado que as ações propostas efetivamente produzem, concluiu-se que a Educação Inclusiva segue os mesmos objetivos da educação comum, de proporcionar às pessoas com deficiência condições que favoreçam a sua integração na sociedade. Essa educação constitui-se num paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores



indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade.

A Constituição Federal de 1988, traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No Artigo 208, trata da Educação Básica obrigatória e gratuita para estudantes de 4 a 17 anos, afirma que é garantido “Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular”. Estudantes com necessidades especiais ou com atraso escolar, precisam de uma atenção diferenciada, de preferência, o aprendizado da convivência diária necessita ser junto com outros estudantes.

Como forma de demarcar a trajetória inclusiva da pessoa com deficiência da Rede de Ensino do Município de Capim Grosso, a Educação Especial começou a se engajar no ano de 2004, na Escola Otaviano Ferreira dos Santos, que era responsável pela matrícula dos Estudantes com Deficiência do município, porém os estudantes não permaneciam na escola, os professores não tinham orientações pedagógicas, para atender às necessidades específicas desses estudantes, só existia um professor de libras que ensinava a Língua de Sinais para alguns professores, no turno noturno. Quando surgia a necessidade na escola durante o dia, os professores solicitavam sua presença, porém não atendia a demanda, já que sua especialização era somente para pessoas com surdez. Além desses estudantes, havia outros que frequentavam a APAE no município de Jacobina, esses sem matrícula na escola regular, pois o regimento dessa instituição na época, não permitia que os estudantes tivessem vínculo com a escola regular, acabando por segregá-los socialmente.

Em 09 de maio de 2009, a Secretaria de Assistência Social inaugurou um espaço chamado CRAS- Unidade dos Excepcionais, no Bairro Novo Oeste. A equipe era formada por 14 profissionais para atender uma demanda de 21 pessoas com deficiências. Esse espaço funcionava como uma "escola" onde esses estudantes frequentavam de segunda a sexta das 07h30min às 12h00min.



No ano seguinte, iniciou-se com a equipe desfalcada, já que, muitos dos profissionais envolvidos no trabalho não faziam parte do quadro efetivo da prefeitura. Ainda assim, as atividades foram desenvolvidas até o final do ano. Em 2011 esse mesmo público passou a ser atendido na APAE/Jacobina, no turno matutino, também de segunda a sexta-feira. Na modalidade escola. Nessa parceria, a prefeitura de Capim Grosso cedeu dois funcionários para atuarem na APAE. Foram dois anos seguidos (2011 a 2012).

No entanto, em 2013 houve mudanças, a APAE passou a cobrar mensalidades dos estudantes e também material didático. Apenas uma minoria teria como custear essas despesas. E assim, os estudantes com deficiência ficaram desassistidos. Neste mesmo ano, após alguns desabafos nas redes sociais por partes de alguns familiares, o Secretário de Educação, tomando conhecimento da situação passou a fazer reuniões para ouvir esses familiares e, juntos buscarem uma melhor solução para inserir esses estudantes na escola regular e no contra turno oferecer o Atendimento Educacional Especializado garantido por lei conforme Política Nacional de Educação Especial (MEC-2008) para os estudantes, público da Educação Especial Inclusiva.

Na ausência de um corpo pedagógico capacitado para o atendimento a esses crianças e adolescentes, a secretaria de educação, contratou uma empresa de Consultoria Educacional, com objetivo de orientar as instalações, selecionar equipamentos e materiais necessários para a implantação das SRM, realizar encontros formativos para professores, gestores e coordenadores, realizar entrevista familiar (Anamnese), oficinas de Libras e Braille para professores.

E finalmente em fevereiro de 2014 o NAEPI- Núcleo de Apoio a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foi implantado em Capim Grosso na modalidade AEE. Contávamos nessa época com um público inicial de 45 pessoas com deficiências. Os atendimentos passaram então a ser individuais, com 50min de atendimento, duas vezes por semana, no contra turno escolar.

Essas mudanças fizeram com que a demanda aumentasse a cada ano, e hoje o núcleo (NAEPI) conta com mais de 250 estudantes, sendo um maior número de crianças com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista, além de pessoas com deficiência física, surdez, deficiência visual, e atendimentos



psicológicos para estudantes com transtornos, e outras necessidade. Ressalto que alguns desses estudantes contam com auxílio de cuidadores/mediadores no ensino regular, auxiliando-os no processo de adaptação afetiva, social e acadêmica.

O Núcleo de Apoio a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – NAEPI, tem em sua estrutura discente um público vasto e diverso, nas escolas urbanas e rurais, dentre os quais são atendidas pessoas com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Microcefalia, Baixa Visão, Deficiência visual, Surdez, Surdocegueira, Múltiplas-Deficiências, Deficiência física, Deficiência Intelectual e Transtornos.

Quanto à atuação pedagógica dos professores das escolas do campo, o trabalho é desenvolvido no contexto da sala de aula comum, dando suporte a estudantes com TEA, deficiência múltipla e deficiência intelectual (registro diário no planejamento), com atividades adaptadas às necessidades dos alunos, além de contar com o auxílio do estagiário (cuidador) dando suporte ao professor da turma com “alunos com grave deficiências e ou condições que exijam assistência intensa e contínua. Vale ressaltar que os professores recebem formação pedagógica, e incentivo financeiro para melhoria da sua prática pedagógica.



CAPÍTULO V

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

Os Recursos e Financiamento da Educação é uma política pública fundamental, para a oferta da educação básica, sobretudo para os grupos que, ao longo da história da educação brasileira, tiveram esse acesso negado, a exemplo os povos do campo. Por certo que, todas as políticas públicas de financiamento, estão embasadas na Constituição brasileira de 1988, em que reconhece o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º) assim como um direito do cidadão e dever do Estado (art. 205). Por isso, estabeleceu princípios, diretrizes, regras, e recursos vinculados e planos para que esses direitos sejam efetivados.

No entanto, como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira garantia requer estabelecer condições. E uma dessas condições é o financiamento. A União deve investir 18% e os Estados e Municípios 25% dos seus impostos em Educação.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Constituição Federal, art. 212.)

Entretanto, para que esse recurso seja efetivamente aplicado e na finalidade que lhe é devida, houve a subvinculação obrigatória ao Ensino Fundamental. Ao longo da história da educação brasileira, a política de financiamento da educação se desenvolveu dentro dos limites de recursos disponíveis no orçamento público, evidenciando poucos esforços na direção de ampliar o montante de recursos que garantissem padrões mínimos de qualidade, conforme prescreve a LDB nº 9.394/1996. A partir de 1997, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério – Fundef (aprovado pela lei nº 9.424/1996), a política de financiamento começou, lentamente, a incorporar mecanismos capazes de alterar as desigualdades na oferta de educação básica. Entre esses mecanismos estão inseridos fatores de ponderação



acima de um inteiro para calcular o valor/aluno/ano do FUNDEF/FUNDEB e a criação de parâmetros diferenciados de cálculo de valores per capita nos programas de assistência financeira da União para as matrículas localizadas no campo.

Com o FUNDEB, que passou a abarcar toda a educação básica, avançou-se também na consideração das especificidades da oferta da educação. Foram consideradas diferenciadamente as matrículas na educação indígena e em áreas quilombolas. Esse mecanismo propiciou que, ao longo dos 17 anos de vigência do FUNDEB, os sistemas de ensino, especialmente os municipais, recebessem um aporte maior de recursos financeiros destinados à oferta de educação básica do campo.

Por fim, a educação, mesmo sendo considerada “um ordenamento jurídico de direito”, conforme sinaliza Cury (2018), o investimento/financiamento dos recursos públicos nesse setor, não suprem as necessidades em sua totalidade, 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 uma 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 nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de Políticas Educacionais do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo maior em alcançar a melhoria e garantia duma educação de qualidade para todos, em especial a educação básica da rede pública. O FNDE organiza e desenvolve diversos projetos e programas em execução: Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte Escolar, Caminho da Escola, Cantinho de leitura, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, Educação Conectada, entre outros – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira.

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).

5.2 Programa Dinheiro Direto na Escola – (PDDE)

O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE é uma iniciativa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, tem como objetivo fortalecer a gestão, melhorar a infraestrutura física das escolas e as ações pedagógicas, com vista a melhorar o desempenho dos alunos por meio de aportes financeiros.

As Escolas do Campo são mantidas pelos recursos financeiros do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE e o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Esporadicamente, recebe também recursos do programa do governo tais como: Escola conectada, Auxílio emergencial do Governo Federal entre outros.

O PDDE é um recurso público transferido as escolas e é direcionado a uma finalidade específica, sendo que uma parte poderá ser utilizada no custeio da unidade escolar e outra em investimento. Uma vez por ano a Escola recebe a verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que é destinada a compra de materiais permanentes e de consumo. As decisões sobre prioridades e aplicação dos recursos financeiros devem ser tomadas coletivamente por todas as comunidades escolares prevê o pagamento de despesas com manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, aquisição de material didático e pedagógico, aquisição de material permanente, desenvolvimento de atividades educacionais diversas, entre outras.

5.3 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE é uma política pública que regulamenta e assegura a alimentação saudável dos estudantes das escolas públicas, contribui para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, para a melhoria do rendimento escolar, junto a ações educativas para construção de hábitos saudáveis. O art. 4º da Lei 11.947/2009 salienta que o objetivo do PNAE é



contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Os recursos financeiros destinados a merenda escolar é gerenciado pelo Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação - FNDE, e transferido para os estados, Distrito Federal e municípios.

A Lei nº 11.947/2009 – PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, regulamenta o uso dos recursos e 30% dos mesmos são destinados à aquisição de alimentos orgânicos e/ou agroecológicos priorizando a compra direta da agricultura familiar, assentamentos da reforma agrária ou por comunidades indígenas e quilombolas, colaborando para um sistema alimentar justo e sustentável. 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 Rede Municipal de Capim Grosso – BA, idealizou e implantou um projeto muito importante, para melhorar a qualidade da merenda escolar dos estudantes. A organização da Cantina Central, um espaço bem organizado, com profissionais qualificados, e duas nutricionistas, para a organização e fiscalização dos cardápios, que são armazenados e enviados as escolas de forma segura e saudável.

Nesse contexto, o município local faz a complementação do recurso investindo mais de 130%, para atender a demanda, e investido mais de 30% na compra de alimentos da agricultura familiar, repassados pelas associações e cooperativas dos trabalhadores rurais, tais como: polpa de frutas, frutas, aipim, beiju, o leite, iogurte, bolinhos, entre outros.

5.4 Programa Nacional de Transporte Escolar– (PNATE)

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) tem o objetivo de apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal. O programa consiste na transferência automática de recursos para custear despesas com manutenção,



seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

O Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), são recursos destinados aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar. Os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são feitos em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro. O cálculo do montante de recursos financeiros destinados anualmente aos entes federados é baseado no censo escolar do ano anterior X per capita definido e disponibilizado na página do FNDE para consulta.

O município local conta com uma frota bem significativa e organizada, atende a todos os alunos da rede pública, campo e urbano, além de garantir o transporte para os estudantes universitários, que estudam a 60 km do município.

Temos na rede 17 ônibus Caminho para a Escola (amarelinhos), 03 Vans Master, 07 ônibus, 64 entre Kombi, vans e topic's terceirizados e 07 carros próprio da frota municipal. Essa frota atende de forma satisfatória todos os alunos da rede pública, que necessitam de usar o transporte escolar.

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

A lei que regulamenta o novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Ele foi criado provisoriamente em 2007, a partir do antigo Fundef, é o principal meio de financiamento da educação básica no Brasil. Ajuda manter as escolas funcionando e paga salário de professores.

Os recursos vêm de impostos e tributos que, por lei, devem ser aplicados no desenvolvimento do ensino, como ICMS, IPVA e IPI. A ideia é combater a desigualdade regional e distribuir o dinheiro para garantir um valor mínimo investido por aluno, igual a todos os estados.



O novo FUNDEB começou a valer em janeiro de 2020. Em agosto do mesmo ano, o Congresso aprovou uma Emenda à Constituição (PEC) que tornou o fundo permanente. A mesma PEC estabeleceu ainda um aumento gradativo da contribuição do governo federal a partir do ano seguinte.

A partir de 2021, a contribuição financeira da União ao fundo da educação básica aumentará gradativamente. O governo federal contribuía com 10% do valor total. No novo FUNDEB, esse percentual sobe para 12% em 2021 e vai aumentando aos poucos até chegar a 23% em 2026.

No modelo atual, o dinheiro é repassado com base nos dados dos 26 estados e do Distrito Federal e depois é distribuído às prefeituras por critérios internos. O novo FUNDEB prevê um modelo híbrido, que também leva em conta a situação de cada município para os cálculos e os repasses.

No novo modelo, 70% do FUNDEB pode ir para o pagamento de salários de profissionais da educação. A regra passou a incluir psicólogos e profissionais de serviço social.

Percebe-se a relevância desse fundo de financiamento da educação básica, visto que, sem o mesmo os governos estaduais e municipais teriam dificuldades para custear o ensino público.

5.6 Programa de Inovação Educação Conectada - (PIEC)

O Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC, é uma política pública bastante significativa, tais como as demais, desenvolvida pelo Ministério da Educação e parceiros, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica.

O Programa é regulamentado pelo Decreto nº 9.3204, de 23 de novembro de 2017, com princípios e ações como auxiliar o ambiente escolar, para que esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais, bem como novas



formas de fomentar o planejamento e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais.

O art. 1º do Decreto nº 9.3204/17, o Programa Inovação da Educação Conectada, visa apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. O processo de implantação do programa passou por três fases, todas significativas: 1ª fase - indução (2017 a 2018) para construção e implantação do Programa com metas estabelecidas para alcançar o atendimento de 44,6% dos alunos da educação básica; 2ª fase - expansão (2019 a 2021) com a ampliação da meta; 3ª fase - sustentabilidade (2022 a 2024) com o alcance de 100% dos alunos da educação básica, transformando o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada para 85% dos alunos da educação básica e início da avaliação dos resultados.

O processo passou por formação continuada dos profissionais da rede, investiu na infraestrutura das escolas com instalação e ampliação da conectividade, além de aquisição de recursos educacionais digitais de qualidade. Todas as Escolas Públicas da Rede Municipal foram contempladas com a Política de Inovação Educação Conectada. Com essa política pública, todas as escolas do campo têm acesso a internet, para uso dos professores e alunos.

5.7 Programa Educação para o Trânsito

O processo de industrialização modificou os deslocamentos humanos, com a utilização de transportes ferroviários e fluviais. Ao longo do século XX, cada vez mais esses transportes foram substituídos por outros, como os carros, a partir da construção de estradas. Mesmo as pequenas cidades brasileiras já possuem um número considerável de automóveis e motos, que a partir da década de 1990 tiveram sua produção em série ampliada.

Assim, as pessoas precisaram aprender a conviver com o trânsito e suas implicações no ambiente urbano. A partir dessa realidade, considera-se escola como principal veículo para uma educação para o trânsito. Nela, pode-se contribuir para conscientizar crianças, jovens e adultos em relação ao respeito à organização do sistema de trânsito e à preservação da vida.



Segundo o DCRB (BAHIA, 2019), se comprometer e se conscientizar sobre a segurança no trânsito promove uma convivência harmoniosa na divisão das vias terrestres públicas e privadas e evita as transgressões infracionais às leis de trânsito:

Pode-se dizer que o objetivo geral da Educação para o Trânsito é despertar uma nova consciência viária que priorize a prevenção de acidentes e a preservação da vida. Envolve, genericamente, três aspectos: conhecimento, prática e conscientização, sendo necessário que seja dirigida a todas as pessoas, principalmente às crianças e jovens (BAHIA, 2019, p. 80)

A comunidade Capingrossense logrou uma conquista legislativa importante, ao promulgar a Lei 308, de 29 de abril de 2015, que institui a Semana Municipal do Trânsito, a ser comemorada anualmente, a partir da primeira semana do mês de maio de cada ano, tendo duração de 5 dias.

O Art. 2º da lei estabelece os princípios e finalidades das ações a serem desenvolvidas:

I – Melhorar as condições do trânsito em Capim Grosso através da educação e conscientização da população;

II – Realização de simpósios, conferências, palestras, exposições e atividades que chamem a atenção da comunidade quanto à necessidade da segurança no trânsito;

III – Conscientizar a comunidade sobre os problemas do tráfego e sobre a sua responsabilidade para a melhoria da segurança do sistema;

IV – Promover aulas, peças teatrais e cursos para todas as faixas etárias que transmitam uma reflexão sobre ética e cidadania no trânsito;

V – Orientar a comunidade escolar, fornecendo-lhe conhecimentos básicos sobre sinalização, circulação e veículos e movimentação de pedestres;

VI – Conscientizar os adolescentes para a necessidade de práticas e ações corretas, que proporcionem segurança no trânsito e fornecer subsídios para que se tornem multiplicadores da Educação e Segurança no Trânsito;

VII – Estabelecer campanhas esclarecendo condutas a serem seguidas nos primeiros socorros em caso de acidente de trânsito;

VIII – Debater a segurança e o respeito à vida no transporte sobre duas rodas.

Assim, a escola tem um papel fundamental na promoção da Educação para o Trânsito e pode ser um lugar central para que se atinjam os objetivos propostos pela lei, que está completamente de acordo com o Tema Integrador.

5.8 Programa Resgate a Infância (MPT)

O Programa Resgate a Infância, é um Projeto do Ministério Público do Trabalho - MPT, realizado nas escolas Públicas Municipais. Pelo segundo ano consecutivo, o projeto vem sendo trabalhado em Capim Grosso, com ampla aceitação da sociedade civil. Tem como objetivo levar a temática do trabalho infantil para a sociedade, por intermédio da comunidade escolar, transformando os(as) profissionais da educação em multiplicadores(as) do conhecimento sobre o tema, bem como acerca da necessidade da prevenção e da erradicação da exploração do trabalho de crianças e adolescentes; fomentar a participação de crianças e adolescentes nas ações de mobilização, conscientização e prevenção do trabalho infantil e de proteção do(a) adolescente trabalhador(a); reconhecer e divulgar os melhores trabalhos literários, artísticos e culturais produzidos pelos(as) alunos(as), bem como a dedicação dos(as) educadores(as) envolvidos(as) nas ações de prevenção à violação dos direitos de crianças e adolescentes.

O Prêmio MPT na Escola consiste na seleção e premiação dos melhores trabalhos literários, artísticos e culturais produzidos pelos (as) alunos (as) das escolas públicas que participam do Projeto MPT na Escola em todo o território nacional. As Escolas do Campo também conseguiram participação nesse projeto, e como resultado tivemos alunos das Escolas do Campo que, apresentaram trabalhos brilhantes.

5.9 Programa Aprender Valor – Educação Financeira.

É um programa formativo de iniciativa do Banco Central do Brasil e, executado com o patrocínio financeiro do Fundo de Defesa dos Direitos Difusos, do Ministério da Justiça, e em parceria com o CAEd/UFJF. Tem como objetivo estimular o desenvolvimento de competências de Educação Financeira em crianças e adolescentes matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental do país,

para que possam estabelecer uma nova e saudável relação com seus recursos pessoais.

Desde 2021, o município fez a adesão ao programa na rede, com 100% de participação das escolas municipais, com realização de sequencias didáticas e o uso da Plataforma de Avaliação e Monitoramento que permite aos gestores das escolas, bem como aos professores participantes, o acesso a um conjunto de recursos e ferramentas para auxiliá-los na implementação e na execução de todas as ações previstas para o programa.

Além destas ações pedagógicas, a rede amplia as discussões, com a realização de sequências didáticas voltadas para “ Educação Financeira”, que se concretiza com a feira de amostra das atividades realizadas pelos alunos. As Escolas do Campo realizam o trabalho pedagógico a partir do uso de elementos da comunidade local.



Figura 08– Feira do Programa Ed. Financeira



Figura 08– Feira do Programa Ed. Financeira

5.10 Programa de Alfabetização

No município de Capim Grosso, o ciclo de alfabetização foi implantado através da adesão ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC em 2013. As orientações do Programa é que o ciclo de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e, à ampliação



do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e, ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

O sistema de ensino de Capim Grosso, na instituição dos ciclos de aprendizagem plurianuais seguirá as concepções de ciclo propostas por Perrenoud (2004) para quem os ciclos de aprendizagem plurianuais constituem-se num caminho de combate ao fracasso escolar. Segundo o autor, a ideia de ciclo deve estar relacionada a outros eixos fundamentais do sistema de ensino que são: O currículo, a avaliação, a organização do trabalho, os dispositivos de diferenciação, as abordagens didáticas, a cooperação profissional e a formação dos professores.

Nesse sentido, o Município de Capim Grosso investiu nos ciclos de aprendizagem plurianuais, na tentativa de ensinar melhor, combater o fracasso escolar, as desigualdades e outros fatores que tem comprometido a formação dos estudantes na sua integralidade.

A construção da proposta pedagógica em ciclos de aprendizagem plurianuais do município considerará os seguintes aspectos: Definição de forma clara os objetivos que servirão de elo entre professores, alunos e pais; seguirá o princípio da pedagogia diferenciada e da observação formativa; organizar os procedimentos e as situações de aprendizagem dentro de tempos-espacos de formação mais flexíveis; formação dos professores a cargo de uma equipe pedagógica que se responsabilize por esta coletivamente e por um período mais longo.



5.11 Programa em Tempo Integral

Em cumprimento a Portaria de Nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, que define as Diretrizes para a ampliação da Jornada Escolar em Tempo Integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, o Município de Capim Grosso tem se organizado para garantir o Programa e Política de Educação em Tempo Integral da seguinte forma: de acordo aos **Artigos. 6º 7º do Regimento Escolar Unificado** - A educação Infantil e o Ensino Fundamental oferecido em tempo integral têm por objetivo ampliar a permanência dos alunos na escola, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, por meio do desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos Campos de Experiências aos componentes curriculares e às áreas de conhecimentos, a vivências e práticas socioculturais.

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo Projeto Político-Pedagógico, levando em consideração a matrícula em modalidades de ensino, (culturais e esportivas), por aptidão, será ofertada também o transporte escolar e o almoço, os alunos serão organizados por enturmação dentro do próprio espaço escolar ou outro de maior proximidade e de condições físicas de instalações para o desenvolver das atividades.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esse documento, certos que o mesmo aponta caminhos para que o currículo das Escolas do Campo de Capim Grosso seja vivo, contextualizado e que dialogue com a realidade das Comunidades Campesinas, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo município que é garantir o direito de aprender, não só na idade certa, mas também aqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Com base no documento que lhes entregamos, as escolas contarão com uma referência municipal para elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas, reafirmando o nosso compromisso com a construção de um mundo mais justo, fraterno, inclusivo e igualitário para todos.



7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

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

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

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

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

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

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

BRASIL, **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm acessado em novembro de 2022.

BRASIL, Lei LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. acessado em novembro de 2022.

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

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.

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. 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; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W. & CITELLI. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora, Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Ed. Mediação. 2012.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semiárido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Z.ESCOBAR, Micheli Ortega e PERIN, Teresinha de Fátima. **Currículo**. In TAFFAREL, Celi Nelza ESCOBAR, Micheli Ortega e SANTOS JR. Cláudio de Lira e Teresinha de Fátima(orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador, Editora,2010.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPIM GROSSO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E LAZER
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Parecer CME nº 002/2024

Interessado: Secretaria Municipal de Educação de Capim Grosso/BA

Assunto: Diretrizes Curriculares para a Educação do/no Campo da Rede Municipal de Ensino de Capim Grosso

Avalia as Diretrizes Curriculares para a Educação do/no Campo da Rede Municipal de Ensino de Capim Grosso e encaminha a devolutiva com ressalvas para alterações.

I- HISTÓRICO

O presente parecer de interesse da Secretaria Municipal de Educação de Capim Grosso/BA, trata da análise e aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação do/no Campo da Rede Pública de Ensino do Município de Capim Grosso/BA.

A proposta das Diretrizes Curriculares, entregue ao Conselho Municipal de Educação no dia 27 de fevereiro de 2024, foi analisada de forma minuciosa e detalhada pelo Conselho Municipal de Educação de Capim Grosso, observando-se o disposto na Lei 9394/96 LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Constituição Federal, Resoluções do CNE, CEB, CME, Plano Municipal de Educação de 2015 e legislação vigente.

II- ANÁLISE

Neste momento de leitura, foi verificado pelo Conselho Municipal de Educação e que devem ser inseridas algumas diretrizes direcionadas ao fazer pedagógico da Rede de Ensino Municipal de Capim Grosso, O C. M. E, ressalta que tais sinalizações já foram apresentadas a equipe técnica e coordenação geral da Secretaria Municipal de Educação e as mesma serão inseridas do documento referido.

Conselho Municipal de Educação de Capim Grosso - Ba
Lei Municipal Nº213/1997 reformulada pela Lei Nº127/2007
Praça Nove de maio, s/n- Novo Horizonte, CEP: 44695-000-Capim Grosso Bahia
E-mail: cmecapimgrosso@gmail.com



III-CONCLUSÃO

Diante do exposto e dos elementos que integram o presente parecer, o Conselho Municipal de Educação conclui que o documento das Diretrizes Curriculares da Educação do/no Campo está apto para ser publicado.

Capim Grosso/BA, 29 de fevereiro de 2024.

Diviane Lima Oliveira Antunes
Presidente do Conselho Municipal de EDUCAÇÃO

DIVIANE LIMA O. ANTUNES
PRESIDENTE DO CONSELHO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PORTARIA N. 420/2023

Recabido, 29/02/2024.
Seu foms