



Diário Oficial do

# MUNICÍPIO

PODER EXECUTIVO • BAHIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS DE MONTE ALTO

## IMPRENSA ELETRÔNICA

### Lei nº 12.527



A Lei nº 12.527, sancionada pela Presidente da República em 18 de novembro de 2011, tem o propósito de regulamentar o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e seus dispositivos são aplicáveis aos três Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A publicação da **Lei de Acesso a Informações** significa um importante passo para a consolidação democrática do Brasil e torna possível uma maior participação popular e o controle social das ações governamentais, o acesso da sociedade às informações públicas permite que ocorra uma melhoria na gestão pública.

Veja ao lado onde solicitar mais informações e tirar todas as dúvidas sobre esta publicação.

#### Atendimento ao Cidadão

##### Presencial



Praça da Bandeira  
NºS/N, Centro - Palmas  
deMonte Alto - Bahia

##### Telefone



77 3662-2114

##### Horário



Segunda a sexta-feira,  
das 07:00 às 13:30  
horas

### Diário Oficial Eletrônico: Agilidade e Transparência



Efetivando o compromisso de cumprir a **Lei de Acesso à Informação** e incentivando a participação popular no controle social, o **Diário Oficial Eletrônico**, proporciona rapidez no processo de administração da documentação dos atos públicos de maneira eletrônica, com a **segurança da certificação digital**.

Assim, Graças ao Diário Oficial Eletrônico, todos os atos administrativos se tornam públicos e acessíveis para qualquer cidadão, de forma **rápida e transparente**, evitando o desconhecimento sobre as condutas do Poder Público.

Um dos aspectos interessantes é a sua divisão por temas para que a consulta seja facilitada. Assim, o Diário Oficial é segmentado em partes: emendas constitucionais, leis, decretos, resoluções, instruções normativas, portarias e outros atos normativos de interesse geral;



## RESUMO

### DECRETOS

- DECRETO Nº. 39 DE 22 DE FEVEREIRO DE 2024 - DISPÕE SOBRE NOMEAÇÃO DE SERVIDORES NO CARGO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO, E ESTABELECE OUTRAS PROVIDÊNCIAS

### LICITAÇÕES

#### AVISOS DE LICITAÇÃO

- CHAMADA PÚBLICA Nº 001/2024 - AVISO - OBJETO: AQUISIÇÃO DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS DA AGRICULTURA FAMILIAR E EMPREENDEDOR FAMILIAR RURAL PARA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

#### ADJUDICAÇÃO

- TERMO DE ADJUDICAÇÃO - REFERENTE A DISPENSA 009/2024DE - PROCESSO LICITATÓRIO 022/2024DE - OBJETO: CONTRATAÇÃO DE EMPRESA ESPECIALIZADA PARA CONFECÇÃO E REFORMA DE MOVÉIS PLANEJADOS, QUE COMPÕE AS DEPENDÊNCIAS DO COLÉGIO MUNICIPAL ELIZA TEIXEIRA DE MOURA

#### HOMOLOGAÇÃO

- TERMO DE HOMOLOGAÇÃO - REFERENTE A DISPENSA 008/2024DE - PROCESSO LICITATÓRIO 021/2024DE - OBJETO: CONTRATAÇÃO DE EMPRESA E/OU PESSOA FÍSICA PARA SERVIÇO DE TRANSPORTE ESCOLAR, EM BOM ESTADO DE CONSERVAÇÃO, COM ITENS DE SEGURANÇA EXIGIDO PELO CÓDIGO DE TRANSITO NACIONAL, DESTINADO AO TRANSPORTE DOS ALUNOS DA REDE PUBLICA DE ENSINO DESTE MUNICIPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO - BA.

#### OUTROS AVISOS

- AVISO DE DISPENSA ELETRÔNICA - Nº 013/2024DE DE ACORDO COM O PAD Nº 029/2024DE, ID PNCP N.º 1398259000147-1-000020/2024. OBJETO: CONTRATAÇÃO DE EMPRESA PARA AQUISIÇÃO DE 1800 UNIDADES DE TESTE RÁPIDO COVID-19.

### CONTRATOS

#### EXTRATOS

- EXTRATO DO CONTRATO - INEXIGIBILIDADE N.º 002/2024IN - PROCESSO ADMINISTRATIVO 006/2024PMA - FORNECEDOR: FLAVIA GOMES FERREIRA-ME CNPJ: 40.972.285/0001-47

### EDITAIS

- EDITAL DE AUDIÊNCIA PÚBLICA 3º QUADRIMESTRE 2023 - PALMAS

### OUTROS DOCUMENTOS

- DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS DE MONTE ALTO**ESTADO DA BAHIA - CNPJ: 13.982.590/0001-47  
PRAÇA DA BANDEIRA, Nº 230, CENTRO - CEP 46.460-000  
FONE: (77) 3662-2113 FAX: (77) 3662-2114**DECRETO Nº. 39 DE 22 DE FEVEREIRO DE 2024**

“Dispõe sobre nomeação de servidores no cargo de coordenador pedagógico, e estabelece outras providências”

**O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO, ESTADO DA BAHIA, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES QUE LHE SÃO CONFERIDAS PELO INCISO IV DO ARTIGO 59 DA LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO;**

**DECRETA:**

**Art. 1º.** Ficam nomeados, a partir de 22 de fevereiro de 2024, os servidores abaixo relacionados, do cargo em comissão de coordenador pedagógico/40h, junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

<b>Servidor (a)</b>	<b>Lotação</b>
Cleudenir de Oliveira Ramos	Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo
Jamaica Teixeira Magalhães Marques	Escola Municipal Monteiro Lobato
Jonice Nogueira Prates Porto	Escola Municipal Marcelino Neves
Kelly Wanessa Prado Farias Santos	Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura
Mariana Malheiros Martins Ladeia	Escola Municipal Luiz Dias Laranjeira
Marilene Pinto Cardoso Laranjeira Rocha	Escola Municipal Marcelino Neves
Mirian Cardoso de Araújo Miranda	Colégio Municipal Milton Farias Dias Laranjeira
Nayara Rodrigues da Silva Teixeira	Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura
Rejane Ramos Neves Santos	Educação de Jovens e Adultos – EJA
Ricardo Magalhães Borges	Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura
Suzimária da Silva Cotia Nogueira	Escola Municipal Marcelino Neves

**Art. 2º.** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO DO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO, Estado da Bahia, em 22 de fevereiro de 2024.

**MANOEL RUBENS VICENTE DA CRUZ**  
Prefeito do Município de Palmas de Monte Alto



**MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO**

Praça da Bandeira, nº 230, Centro  
CEP: 46.460-000, Palmas de Monte Alto – Bahia  
CNPJ: 13.982.590/0001-47  
www.palmasdemontealto.ba.gov.br – (77) 3662-2113

**AVISO DE CHAMADA PÚBLICA Nº 001/2024**

O Município de Palmas de Monte Alto - BA, através da Comissão de Credenciamento, Decreto 28, de 07 de fevereiro de 2024, torna público aos interessados que às 08h30mim (oito horas e trinta minutos) do dia 11 de março de 2024, realizará a CHAMADA PÚBLICA de Nº 001/2024, para a AQUISIÇÃO DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS DA AGRICULTURA FAMILIAR E EMPREENDEDOR FAMILIAR RURAL PARA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, REFERENTE AO ANO DE 2024. O edital completo poderá ser acessado pelo sítio oficial através do link <http://palmasdemontealto.ba.gov.br/> (opção: Editais de Licitação). Palmas de Monte Alto, Bahia, 22 de fevereiro de 2024. Almir Pires de Carvalho - Membro da Comissão.

**MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA – CNPJ: 13.892.590/0001-47**  
Praça da Bandeira, nº. 230, Centro, Palmas de Monte Alto-BA, CEP: 46.460-000  
Fone: (77) 3662-2113 – [www.palmasdemontealto.ba.gov.br](http://www.palmasdemontealto.ba.gov.br)  
[cpl@palmasdemontealto.ba.gov.br](mailto:cpl@palmasdemontealto.ba.gov.br)





## MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA

DISPENSA ELETRÔNICA Nº 009/2024  
PROCESSO LICITATÓRIO 022/2024DE

## TERMO DE ADJUDICAÇÃO

O(a) Prefeito do(a) MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA comunica aos interessados e participantes da DISPENSA ELETRÔNICA 009/2024 referente à *CONTRATAÇÃO DE EMPRESA ESPECIALIZADA PARA CONFEÇÃO E REFORMA DE MOVÉIS PLANEJADOS, QUE COMPÕE AS DEPENDÊNCIAS DO COLÉGIO MUNICIPAL ELIZA TEIXEIRA DE MOURA*, que ADJUDICA nos termos da Lei nº 14.133/21, o objeto do certame a(s) empresa(s):

Fornecedor : JH MOVEIS PLANEJADOS LTDA - 11.512.702/0001-70

Lote	Item	Quant.	Un	Marca	Modelo	Unitário Adjudicado	Total Adjudicado	Unitário Orçado	Total Orçado	Econ. R\$
1	1	1,00	UND	DURATEX	COLMEIA	R\$ 8.577,00	R\$ 8.577,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
<b>Descrição:</b> Armário colméia 430 cm x 220 cm x 40 cm - com porta, chave, e puxador. Cor: Giandua.										
1	2	1,00	UND	DURATEX	COLMEIA	R\$ 4.749,00	R\$ 4.749,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
<b>Descrição:</b> Armário colméia 208 cm x 210 cm x 40 cm - com porta, chave e puxador Cor: Giandua.										
1	3	1,00	UND	DURATEX	BALCAO	R\$ 4.810,00	R\$ 4.810,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
<b>Descrição:</b> Balcão 370 cm x 110 cm x 55 cm - com porta, prateleira e pé Cor: Giandua										
1	4	1,00	UND	DURATEX	REFORMA	R\$ 1.700,00	R\$ 1.700,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
<b>Descrição:</b> Reforma Setor de Reprografia – SETEP. Com a troca de fitas, puxadores, prateleiras e substituição de trilhos de gaveta										
1	5	1,00	UND	DURATEX	REFORMA	R\$ 1.400,00	R\$ 1.400,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
<b>Descrição:</b> Reforma e mudança da Secretaria Escolar Com a troca de fitas, puxadores, prateleiras e substituição de trilhos de gaveta.										

<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal</b>	<b>0,0000</b>	<b>R\$</b>
<b>Adjudicado:</b>	<b>Orçado:</b>	<b>%</b>	<b>-21.236,00</b>
<b>R\$</b>	<b>R\$ 0,00</b>		
<b>21.236,00</b>			

## TOTAL GERAL DO PROCESSO

Total Adjudicado	Total Orçado	Economia %	Economia R\$
R\$ 21.236,00	R\$ 0,00	0,0000 %	0,00

Palmas de Monte Alto - Bahia, 22 de Fevereiro de 2024

MANOEL RUBENS VICENTE DA CRUZ  
Prefeito





## MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA

DISPENSA ELETRÔNICA Nº 008/2024  
PROCESSO LICITATÓRIO 021/2024DE

## TERMO DE HOMOLOGAÇÃO

Após constatada a regularidade dos atos procedimentais, o(a) Prefeito, HOMOLOGA nos termos da Lei nº 14.133/21, o resultado do procedimento licitatório em epígrafe, cujo objeto é: **CONTRATAÇÃO DE EMPRESA E/OU PESSOA FÍSICA PARA SERVIÇO DE TRANSPORTE ESCOLAR, EM BOM ESTADO DE CONSERVAÇÃO, COM ITENS DE SEGURANÇA EXIGIDO PELO CÓDIGO DE TRANSITO NACIONAL, DESTINADO AO TRANSPORTE DOS ALUNOS DA REDE PUBLICA DE ENSINO DESTE MUNICIPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO - BA.**

Fornecedor : EGUIBERTO TRINDADE DOS SANTOS 02067791516 - 45.519.542/0001-03

Lote	Quant.	Un	Marca	Modelo	Unitário Adjudicado	Total Adjudicado	Unitário Orçado	Total Orçado	Econ. %	Economia R\$
1	180,00	DIARIA	SERVICO	SERVICO	R\$ 170,00	R\$ 30.600,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	--	R\$ 0,00

Descrição: TRANSPORTE DE ALUNOS DAS FAZENDAS BALUARTE E VALTÉRCIO PARA A COMUNIDADE DE OLARIA.

Subtotal Lote R\$ 30.600,00

Subtotal Adjudicado R\$ 30.600,00      Subtotal Orçado: R\$ 0,00      0,0000 %      R\$ -30.600,00

## TOTAL GERAL DO PROCESSO

Total Adjudicado	Total Orçado	Economia %	Economia R\$
R\$ 30.600,00	R\$ 0,00	0,0000 %	-30.600,00

HOMOLOGO o presente certame, para produzir os seus jurídicos e legais efeitos.

Palmas de Monte Alto-BA, 22 de Fevereiro de 2024

MANOEL RUBENS VICENTE DA CRUZ  
Prefeito

**MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO**

Praça da Bandeira, n.º 230, Centro  
CEP: 46.460-000, Palmas de Monte Alto – Bahia  
CNPJ: 13.982.590/0001-47

**PROCESSO**  
N.º 029/2024DE

---

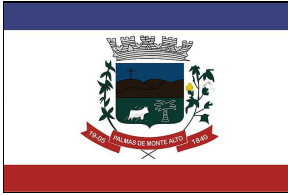
**AVISO DE DISPENSA ELETRÔNICA**

---

**DISPENSA ELETRÔNICA N.º 013/2024DE** - O MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO torna público que realizará o **DISPENSA ELETRÔNICA N.º 013/2024DE** de acordo com o PAD N.º 029/2024DE, ID PNCP n.º 13982590000147-1-000020/2024. **Objeto:** CONTRATAÇÃO DE EMPRESA PARA AQUISIÇÃO DE 1800 UNIDADES DE TESTE RÁPIDO COVID-19. **Abertura:** 28 de fevereiro de 2024 às 08h00min, pelo LICITANET, disponível no endereço eletrônico: <https://www.licitanet.com.br/>. As dúvidas poderão ser solucionadas pelo e-mail: [mflicipma@hotmail.com](mailto:mflicipma@hotmail.com). Em, 22 de fevereiro de 2024 - MARCO ANTÔNIO DOS SANTOS BADARÓ FROTA, AGENTE DE CONTRATAÇÃO (PORTARIA N.º 008/2023).





**MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO**

Praça da Bandeira, n.º 230, Centro  
CEP: 46.460-000, Palmas de Monte Alto – Bahia  
CNPJ: 13.982.590/0001-47

**PROCESSO**

N.º 006/2024

**EXTRATO DO CONTRATO ADMINISTRATIVO N.º 0202/2024IN****N.º DO CONTRATO:** 0202/2024IN**MODALIDADE/N.º:** INEXIGIBILIDADE N.º 002/2024IN**OBJETO:** CREDENCIAMENTO DE PESSOAS FÍSICAS E/OU JURÍDICAS PARA O FORNECIMENTO DE ALIMENTAÇÃO (CAFÉ DA MANHÃ, ALMOÇO, CAFÉ DA TARDE, JANTAR ETC.), FORNECIDO NO ESTABELECIMENTO DO CONTRATADO EM HORÁRIO COMERCIAL LOCAL, NO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO**VALOR:** R\$ 141.350,00 (cento e quarenta e um mil, trezentos e cinquenta reais), global.**VIGÊNCIA DO CONTRATO:** Da Assinatura até 31 de dezembro de 2024**FORNECEDOR:** FLAVIA GOMES FERREIRA-ME  
CNPJ: 40.972.285/0001-47**DOTAÇÃO:**

<b>UNIDADE ORÇAMENTÁRIA</b>	0202000 - SECRETARIA DE PLANEJ, ADMINISTRACAO E FINANÇAS
<b>PROJETO/ATIVIDADE</b>	2.017 - GESTAO DA SECRETARIA DE ADMINISTRACAO
<b>ELEMENTO DE DESPESA</b>	3.3.90.30.00.00. Material de Consumo
<b>FONTES</b>	15000000 – Recursos Próprios

**ASSINAM P CONTRATANTE:** MANOEL RUBENS VICENTE DA CRUZ**ASSINAM P/ CONTRATADA:** FLAVIA GOMES FERREIRA**DATA:** 22 de fevereiro de 2024**ASSINTURA:**

\_\_\_\_\_  
MANOEL RUBENS VICENTE DA CRUZ  
PREFEITO MUNICIPAL

**MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA – CNPJ: 13.892.590/0001-47**  
Praça da Bandeira, n.º. 230, Centro, Palmas de Monte Alto-BA, CEP: 46.460-000  
Fone: (77) 3662-2113 – [www.palmasdemontealto.ba.gov.br](http://www.palmasdemontealto.ba.gov.br)



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS DE MONTE ALTO**

ESTADO DA BAHIA - CNPJ: 13.982.590/0001-47  
PRAÇA DA BANDEIRA, Nº 230, CENTRO - CEP 46.460-000  
FONE: (77) 3662-2113 FAX: (77) 3662-2114

**EDITAL DE AUDIÊNCIA PÚBLICA Nº 001-2024 - CUMPRIMENTO DAS METAS FISCAIS, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2024.**

“Dispõe sobre a Publicidade da Audiência Pública, para dar cumprimento ao quanto determina o § 4º do Art. 9º, da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), e dá outras providências.”

**O PREFEITO MUNICIPAL DE PALMAS DE MONTE ALTO – Estado da Bahia**, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas por Lei, faz saber a todos os munícipes que:

**CONSIDERANDO**, que esta municipalidade deverá cumprir o quanto determina o § 4º do Art. 9º, da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Nº 101/2000);

**CONSIDERANDO**, que a cada quadrimestre, o Poder Executivo demonstrará e avaliará o cumprimento das metas fiscais;

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Fica marcada para o dia 29 de Fevereiro de 2024 a Audiência Pública, do 3º quadrimestre do ano de 2023.

**§ 1º** - A audiência que trata o caput deste artigo será realizada no dia 29 de fevereiro de 2024, às 09:00h, na Sede da Prefeitura Municipal de Palmas de Monte Alto, situada na Praça da Bandeira, 230, Centro.

**§ 2º** - Ficam convidados todas as autoridades deste município, bem como todos os munícipes, para dar ciência do quanto determinado pelo parágrafo único, do art. 48, da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Nº 101/2000).

**Art. 2º** - Este edital entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Registre-se, publique-se e cumpra-se.

PALMAS DE MONTE ALTO, 22 de fevereiro de 2024.

  
Manoel Rubens Vicente da Cruz  
Prefeito Municipal





**PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS DE MONTE ALTO**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA.**  
CNPJ: 13.982.590/0001 - 47

**DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO**

**Palmas de Monte Alto - Bahia**

**2023**



PREFEITURA MUNICIPAL 2021-2024  
**PALMAS DE MONTE ALTO**  
TRABALHO EM AÇÃO

**SEMEC**

SECRETARIA MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO  
E CULTURA.



**PREFEITO MUNICIPAL DE PALMAS DE MONTE ALTO***Manoel Rubens Vicente da Cruz***SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO***Vicência Paula da Conceição Gomes***COORDENADORES TERRITORIAIS FORMACAMPO***Antoniclebio Cavalcante Eça –  
Difort/UESB Jussara Tânia Moreira –  
DCIE/UESC Vilma Aurea Gonçalves –  
Gepemdecc/UESB***COORDENADORA MUNICIPAL DO FORMACAMPO***Silzete da Conceição Gomes de Queiroz***CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO***Marlene Fernandes Neves Vieira***COMISSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO***Alexandra Martins da Silva Pimentel  
Cristilaine Nunes dos Santos da Cruz  
Deise Gonçalves Fagundes  
Guilhermina Ramos de Matos  
Lídia Rejane Montalvão Silva Alves  
Marilene Pinto C. L. Rocha  
Rejane Ramos Neves Santos  
Silzete da Conceição Gomes de Queiroz  
Telma da Conceição F. Montalvão Baleeiro***ORGANIZAÇÃO, DIGITAÇÃO E REVISÃO:***Vicência Paula da Conceição Gomes  
Silzete da Conceição Gomes de Queiroz*

PREFEITURA MUNICIPAL 2021-2024  
**PALMAS DE MONTE ALTO**  
TRABALHO EM AÇÃO

**SEMEC**

SECRETARIA MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO  
E CULTURA.



**SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>04</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>05</b>
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO .....</b>	<b>06</b>
1.1 Fundamentação Legal.....	07
1.1.1 Marcos Normativos .....	11
1.1.2 Marcos Conceituais .....	12
1.2 Princípios da Educação do Campo .....	15
1.3 Contexto da Educação do Campo no Município de Palmas de Monte Alto – Bahia.....	17
1.4 Palmas de Monte Alto: aspectos históricos, geodemográficos e culturais .....	19
1.5 Relação escola x comunidade: as especificidades dos sujeitos .....	23
<b>CAPÍTULO II - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....</b>	<b>25</b>
2.1 Gestão educacional .....	28
2.2 Formação continuada.....	29
2.3 O processo de avaliação.....	32
2.4 Projeto Político Pedagógico .....	32
<b>CAPÍTULO III - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO .....</b>	<b>34</b>
3.1 Currículo: concepção .....	36
3.2 As classes multianuais, multietapas ou multisseriadas.....	38
3.3 Matriz Curricular da Escola .....	43
3.3.1 Trabalho.....	45
3.3.2 Sustentabilidade.....	46
3.3.3 Educação Ambiental.....	46
3.3.4 Agroecologia .....	50
3.3.5 Cultura .....	51
3.3.6 Juventudes .....	54
3.3.7 Movimentos Sociais.....	54
3.3.8 Sexualidade.....	55
<b>CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....</b>	<b>58</b>
4.1 Direitos humanos: o exercício da cidadania .....	60
4.2 Relações Étnico-raciais .....	64
4.3 Povos indígenas e quilombolas .....	66
<b>CAPÍTULO V - RECURSOS FINANCEIROS E O FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....</b>	<b>72</b>
5.1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).....	74
5.1.1 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).....	75
5.1.2 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).....	77
5.1.3 Caminho da Escola e o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE).....	79
5.1.4 Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) .....	80
5.1.5 Outros programas que o Município aderiu.....	81
5.2 Prestação de Contas .....	83
<b>CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS DOCUMENTAL.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>



## APRESENTAÇÃO

O presente documento apresenta as Diretrizes da Educação do Campo para a rede pública de ensino pertencente ao Sistema Municipal de Ensino - Lei Municipal nº 558 de 15 de dezembro de 2010, dispõe sobre o Sistema de Ensino e estabelece outras providências, junto aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação do Município de Palmas de Monte Alto - Bahia, com o propósito de implementar a Política de Educação Básica em âmbito Nacional, instituída por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e da Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002, e baseada em um conjunto de princípios e de procedimentos que objetiva atender à população do campo em suas variadas formas de produção de vida, a saber: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais (quilombolas), e demais grupos que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Ainda, objetiva alinhar as políticas educacionais da SEC/ 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 a orientar o trabalho pedagógico das unidades escolares do Campo.

Este é um documento que traz em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública que respeite e valorize a diversidade humana, pois os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária.

Portanto, a Secretaria Municipal de Educação, através do Conselho Municipal de Educação e Comissão da Educação do Campo, apresenta esta importante normativa e espera que possa orientar a Educação do/no Campo para o desenvolvimento de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem nas comunidades camponesas e nas escolas que atendem estudantes do campo.



## INTRODUÇÃO

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do 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 campo.

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.

Nestas Diretrizes, estão incorporadas demandas da sociedade civil e compromissos governamentais com a educação do campo, bem como o acúmulo de experiências expressas em documentos produzidos coletivamente, o qual também está presente. Tendo como objetivo principal contribuir para a gestão e a prática pedagógica nas escolas do campo e, portanto, destina-se a todos os educadores das escolas do campo e gestores da educação.

A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo é mais um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas. A intenção é que as Diretrizes possam motivar os professores na observação e apropriação da riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares.

É importante ressaltar que os estudantes do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo denotam um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

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 considerar o processo de ensino



e aprendizagem, assim como estimular à construção de relações baseadas no respeito, na equidade valorizando o montante de camponeses que vivem do/no campo representado pelos movimentos de luta e organização expressas a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios.

## CAPÍTULO I A EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO

6

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

A Educação do Campo fundamenta-se em abordagens e práticas pedagógicas desenvolvidas na educação escolar, mediada por um currículo que concebe a aprendizagem como parte de um processo de apropriação e de 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 retrocesso, distante do conhecimento científico e da vida intelectual considerado 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 as relações sociais, que ocorrem entre os sujeitos e as instituições presentes nesses territórios, como 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.

Ademais, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) respaldam um currículo que esteja estruturado em competências e no atendimento das características regionais e locais para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. Assim, é assegurado aos sujeitos do e no campo uma proposta pedagógica que contemple o contexto e as características dos





estudantes, sobretudo uma prática constante de contextualização de conteúdos curriculares com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens podem se desenvolver e se constituir.

Ressalta-se, aqui, a necessidade de intensificar nas escolas do e no campo um trabalho que valorize as línguas, os saberes e as pedagogias deste grupo, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da BNCC, garantindo, dessa forma, condições de acesso e de permanência com aprendizagem.

7

### 1.1 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A Educação do Campo tem em sua origem, com os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, nos procedimentos formativos dos indivíduos coletivos, na produção das lutas pelo direito à terra e garantia de sobrevivência no campo, esse, concebido como espaço de trabalho e vida.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população do campo. Segundo essa proposta, é aprovada direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção de uma educação para todos.

Dando continuidade nos avanços da educação do campo, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, são estabelecidas orientações para atender o povo camponês de modo a levar em consideração as suas especificidades, como bem apresentado no artigo 28.

Assim, a luta pela Educação do Campo fundamenta-se na garantia da nossa Constituição Federal de 1988 de que a educação é direito de TODOS! (BRASIL, 1988, artigo 205). Apesar de não mencionar a educação rural, muito menos a do campo, a constituição define que a educação é direito de todos e ainda garante igualdade de acesso e permanência também para todos (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a expressão “todos” assegura que “nenhum” seja posto à margem, independente de raça, etnia, gênero, classe social, ser do campo, da cidade ou da periferia.

A educação escolar nem sempre foi direito de todos. No campo das políticas públicas, a educação para o meio rural só veio aparecer na legislação a partir da terceira Constituição Brasileira, embora se tenha tratado de educação escolar nas duas anteriores. Nas cartas constitucionais, bem como em suas emendas, a educação rural teve um tratamento periférico, como ressalta o Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que elaborou as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.



O documento apresenta um caminho pelas Constituições Estaduais Brasileiras, apontando que nas regiões/estados em que houve tentativa de garantir aspectos de uma educação para o meio rural, os legisladores revelam em seus textos que não conseguem um distanciamento das concepções do paradigma urbano (BRASIL, 2001).

No contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em suas várias versões, o lugar atribuído à educação no/do meio rural também foi periférico. Apesar de alguns avanços na última promulgação, ainda não aparece a concepção de educação em que o povo do campo é protagonista, pois o termo utilizado é de adaptações.

Compreendemos que as palavras mencionadas representam ideários de uma educação pensada a partir do urbano como referência: 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 (BRASIL, 1996).

Todavia, mesmo se referindo a uma educação adaptada, a LDB indica a adequação às especificidades. Isso aponta um fio de esperança para que os sujeitos do campo possam reivindicar, a partir de dois contextos legais (a Constituição Federal e a LDB), o direito decretado, mas não instituído, por meio do Movimento “Por Uma Educação do Campo”.

De acordo com o parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação, “A decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (BRASIL, 2001).

O resultado dessas lutas aparece na conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002); das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008); e do Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (BRASIL, 2010).

Destacamos ainda outras legislações, fruto das pautas e lutas dos sujeitos do campo, como: o Parecer nº 1, de 10 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo e normatiza os tempos escolares nessa perspectiva, considerando os 200 dias letivos como tempo escola e tempo comunidade; A lei nº 12.960, de 27



de março de 2014, altera a LDB e estabelece que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas deverá levar em consideração a manifestação da comunidade e a análise do diagnóstico do impacto da ação (BRASIL, 2014).

A partir da movimentação dos sujeitos do campo, observamos que os ecos das lutas são incluídos na legislação, ampliando aos poucos o direito e a participação dos povos camponeses nas políticas públicas. Em 16 de junho de 2009, a promulgação da Lei nº 11.947, que dispõe sobre alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola, assegura que parte da utilização dos recursos para aquisição de gêneros alimentícios seja da agricultura familiar, além de garantir transporte para os alunos residentes em áreas rurais (BRASIL, 2009); A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), inclui nas ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) recursos para a Educação do Campo, estabelecendo dotação financeira para as instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, ao tempo em que disciplina a possibilidade de concessão de bolsas a professores da rede pública e estudantes porventura ligados ao PRONERA; e em 13 de julho de 2010, a Resolução CNE/CEB Nº 4 623 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, define a Educação do Campo como uma modalidade da Educação Básica.

Ao analisarmos o percurso da legislação que inclui a Educação do Campo como direito, percebemos que diante do histórico silenciamento e da negação da educação ao povo camponês, as primeiras reivindicações atendidas focam na Educação Básica. Com o passar do tempo, a luta e a lei amplia-se para o atendimento também do Ensino Superior, oportunizando a formação de educadores/as do campo. Nesse sentido, uma dessas demandas é garantida pela Portaria nº 86 de 01 de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior das populações do campo. O Plano Nacional de Educação em vigência (2014-2024) também traz metas e estratégias que apontam para a necessidade de considerar as especificidades das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, de modo a assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural da educação infantil à pós-graduação.

No contexto do estado da Bahia, o Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016) reforça as metas e estratégias que consideram as especificidades da Educação do Campo, considerando também a Educação Básica e o Ensino Superior. A Resolução nº 103 do Conselho Estadual de Educação (BAHIA, 2015) dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, reafirma as diretrizes nacionais para a Educação do Campo e orienta a garantia das especificidades, inclusive a criação, reabertura de escolas e reestruturação das existentes, com prioridade para oferta da Educação Infantil.



Além disso, o estado da Bahia já havia implementado a Lei nº 11.352/2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola – EFAs e Casas Familiares Rurais – CFRs, regulamentada pelo Decreto Estadual Nº 14.110/2012, bem como da Lei Nº13.907/2018, que assegura aos egressos das EFAs e CFRs tratamento equivalente aos estudantes concluintes da rede estadual. Assim, compreendemos que houve um avanço significativo nos dispositivos legais que tratam da educação dos povos do campo, a partir do enfrentamento dos próprios sujeitos.

10

A dificuldade de deslocamento do campo para a cidade, mas também pela ausência de uma proposta pedagógica que valorize as especificidades dos/as estudantes e do meio onde eles/elas vivem. A Escola do Campo não é somente “aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE”, mas também “aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo” e tenha um Projeto Político - Pedagógico construído a partir da realidade local e da diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, artigo 1º).

Nesse sentido, construir a proposta curricular que contemple as especificidades desses sujeitos exige a compreensão de que currículo “não é apenas um conjunto de conteúdos elencados”, mas deve “partir das necessidades concretas dos estudantes, elaborado por muitas mãos e múltiplos olhares, composto por saberes próprios das comunidades e em diálogo com os conhecimentos científicos e saberes universalizados” (BAHIA, 2019, p. 47).

Assim, no tocante à Educação do Campo, a proposta curricular do Sistema Municipal de Ensino de Palmas de Monte Alto traz o campo como possibilidade de pensar sua escola e seu currículo a partir de suas vivências e de seus modos de vida, mas, ao mesmo tempo, busca proporcionar um conhecimento universal, que possibilite a transformação do campo como um lugar de desenvolvimento na perspectiva humana. Uma educação em que todos sejam valorizados, das crianças aos adultos, como nos aponta Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.14).

A educação do campo expressa à ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável. Esse direcionamento pedagógico está pautado no artigo 7º Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.



### 1.1.1 MARCOS NORMATIVOS

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

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

- **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001.** Aprova Resolução que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estabelece princípios e procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das Escolas do Campo às demais diretrizes nacionais aplicadas à educação;

- **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com base no Parecer nº 36/2001, mencionado no item anterior;

- **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008.** Reexamina o Parecer CNE/CEB Nº. 23/2007, que, por sua vez, ainda não homologado, trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Estabelece uma discussão conceitual sobre a definição de Escola do Campo e define orientações para o atendimento da Educação do Campo;

- **Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar (PNAE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

- **Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada”. (BRASIL, 2012, p. 5).

- **Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destacando os “princípios relevantes para a educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas para a formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais no campo” (BRASIL, 2012, p. 6).



• **Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de 13 de julho de 2010**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual estabelece no art. 35, que a escolarização dos sujeitos do campo deve considerar suas peculiaridades, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização do trabalho pedagógico: conteúdos curriculares e metodologias; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. Principalmente, a resolução traz a Educação do Campo como Modalidade de Ensino.

12

### 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 conceituais para identificação das unidades escolares como Escolas do Campo. E, diante da sua complexidade, segue uma breve apresentação desses conceitos, a título de esclarecimento sobre suas relações com os princípios da Educação do Campo:

**Terra** - espaço de produção de vida, lugar de construção de territorialidades emergentes da relação homem e natureza. Constitui-se matriz formadora, pois carrega em si sua própria pedagogia, uma vez que, “pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção de vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica”. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012. p. 558).

**Trabalho** - relação fundante da criatividade camponesa, ação direta e mobilização de forças produtivas inovadoras. Na Educação do Campo, a matriz trabalho é considerada princípio educativo. “Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais”. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 749).

**História** - legado da memória, imaginário social significativo para as identidades locais. Assim, “a escola é um lugar que recupera e trabalha com os tesouros do passado. Celebrar,



construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer profundamente a história da humanidade” (CALDART, 2003, p. 76).

**Cultura** - “trata-se da criação e da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios”. Esta matriz relaciona-se diretamente com a matriz terra, quando “essas transformações se dão na ordem material, ou seja, quando a criação e a recriação tomam materiais da natureza, dando a eles formas que não possuíam até então”. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 179).

Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura (LARAIA, 2001), que dialogam com as criações que independem do trabalho a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas etc.

**Luta Social** - processos de conquista de territórios e direitos, consolidação das sociedades camponesas em seus espaços. “As lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação” (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 548).

**Vivências de Opressão** - conjunto de experiências conformadoras de visões de mundo próprias e resilientes dos sujeitos, cuja história de resistência na luta pelo seu modo de vida lhes confere ricos conhecimentos de organização popular e adaptação ao seu meio. Freire reconhece, em sua obra Pedagogia do oprimido, que nas vivências de opressão, os sujeitos do campo e outros sujeitos (coletivos e movimentos sociais) trazem seus saberes, pedagogias de aprendizados das vivências cruéis da subalternização. (ARROYO, 2012. p. 13-14).

**Conhecimento Popular** - conhecimento que parte dos sujeitos e apresenta soluções e formas inovadoras de criação e técnicas. No geral, os saberes tradicionais se perpetuam pela transmissão geracional e, na maioria das vezes, se encontram não sistematizados. “Se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades”. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p.179).

**Organização Coletiva** - capacidade de mobilizar forças sociais para ações de cidadania ativa e reivindicação de direitos coletivos. Diz respeito a um sujeito social e se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo.

Entretanto, consideramos essas matrizes, devido ao forte debate realizado entre os educadores do campo nos encontros e nas atividades desenvolvidas pela Coordenação



Pedagógica, durante o processo de construção ou elaboração dos Projetos Políticos- Pedagógicos das unidades escolares do campo, na organização do trabalho pedagógico e em propostas de formação continuada. Assim, a concepção de Educação do Campo deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar aos sujeitos com características que a concernem, ou seja, com fundamento de interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano.

Dentre as características da educação do campo que se pretende construir, estão intrínsecas:

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

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

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

**Concepção de avaliação:** processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em





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

Esse conceito diz respeito à construção de um novo desenho da educação escolar do campo que tenha as matrizes formativas dos sujeitos adequados às necessidades da vida do/no campo e que, essencialmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como matriz de referência. Essas matrizes são os pilares da Política de Educação do Campo e representam marco conceitual para identificação das unidades escolares como Escolas do Campo.

15

## 1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gestada a partir das organizações e dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo articula-se às lutas pela terra, reivindicando o direito a educação pensada a partir do contexto do campo, com a participação dos seus sujeitos, vinculada à sua forma de vida, sua organização do trabalho, relação com o tempo, valores, saberes, memórias, enfim, considerando sua cultura específica e suas necessidades humanas e sociais. O “avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social” (MOLINA & FREITAS, 2011, p.21).

O Movimento Nacional de Educação do Campo denuncia o descaso com a educação pública no país, que se vincula ao projeto dominante de sociedade, articulado com os atuais modos de produção capitalista, que promovem a crescente e indiscriminada industrialização dos processos de produção no campo, favorecendo os latifúndios e a acentuação das desigualdades sociais, exacerbando a violência e criminalizando os movimentos sociais populares. Ao denunciar esse estado de coisas, o Movimento da Educação do Campo coaduna com projeto educacional e societário de sentido contra-hegemônico para o Brasil.

Atribui-se à Educação do Campo o desafio de se conceber e desenvolver a formação contra- hegemônica, ou seja, de formular e executar o projeto de educação integrado ao projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA & FREITAS, 2011, p.24).

A Educação do Campo é protagonizada pelos trabalhadores do campo, visibilizando suas vozes e anseios, por muito tempo silenciado. O trabalho é concebido como princípio educativo, sendo, portanto, imprescindível à transformação do atual modelo de desenvolvimento, que sempre



privilegiou os interesses da minoria detentora de grandes propriedades de terra no Brasil. O modelo de desenvolvimento almejado vincula-se ao projeto de educação para os trabalhadores, apontando a necessidade de construção de outro projeto de nação.

A chamada Educação do Campo surge com a luta pela terra, pelo direito à permanência dos povos no campo, com a educação de qualidade que dialogue com a realidade local. Opõe-se a denominada Educação Rural, em vigência na maioria dos estabelecimentos de ensino no interior do Brasil. Contrapõe-se aos valores hegemônicos lá propagados, que reproduzem a sociedade capitalista, individualista e competitiva, com concentração fundiária e de renda, valorizando a exploração do ser humano, hierarquizando-os e diminuindo as pessoas e a cultura do campo em prol da cidade.

A Educação do Campo assume os princípios da Educação Popular, com bases dialógicas, reconhecendo a validade dos diferentes saberes. Pauta-se na formação humana integral, omnilateral, considerando as diferentes potencialidades dos seres humanos. Entende a educação ligada à vida, à cultura e reconhece os diferentes espaços formativos, que não se restringem ao estabelecimento escolar. Concebe educação de modo coletivo, comunitário, visando à consciência crítica, articulada com a transformação social.

Ao dialogar com as questões da sociedade, a Educação do Campo pauta novo modelo de desenvolvimento para o país, valorizando a agricultura familiar, com produção diversificada de gêneros alimentícios e a soberania alimentar. Opõe-se ao agronegócio e aos grandes latifúndios monocultores, que se mantêm às custas do uso intensivo e indiscriminado de agrotóxicos, promovendo o empobrecimento dos solos e a perda da biodiversidade. Nesse sentido, defende a autonomia e solidariedade por parte dos agricultores para conservação e troca de sementes, incentivando os bancos de armazenamento e as feiras de troca.

Defende a Agroecologia, visando à agricultura integrada ao meio, utilizando os recursos naturais locais e causando o mínimo de impacto. Valoriza a cultura local, os modos tradicionais de produção e aproveitamento dos recursos, as relações dos povos do campo com a terra, a água e a natureza. Povos do campo são os trabalhadores assalariados rurais, acampados e assentados de reforma agrária, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, povos da floresta, caiçaras, caboclos, pescadores artesanais, quebradeiras de coco e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A expressão Educação do Campo abarca, portanto, proposta específica de educação e sociedade, propondo outro modelo de desenvolvimento. Pauta a escola e a formação humana com princípios e fundamentos que a embasam e diferenciam de outras propostas de educação existentes e em vigência no meio rural e urbano brasileiro. Tais princípios se somam, complementam-se,



dando consistência a esta proposta de educação diferenciada e que visa o enraizamento de direitos das populações do campo.

### **1.3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO – BAHIA**

De acordo com (CNE/MEC, 2002) a Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma “concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caçadores, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas”.

Dessa forma, é imprescindível investimentos na Educação do Campo voltado a uma política específica que possibilite a universalização do acesso dos povos que vivem e trabalham no/do campo a uma educação que conduza a emancipação deste segmento da população, num diálogo permanente com os movimentos sociais.

No município de Palmas de Monte Alto a educação do Campo está distribuída da seguinte forma: Três Escolas Quilombolas: Escola Municipal Santo Onofre, localizada no povoado de Cedro, Escola Municipal Santo Reis em Jurema, e Escola Municipal Gaspar de Lemos em Vargem Alta. Seis Escolas não nucleadas; Escola Municipal Tancredo Neves - em Poço do Saco, Escola Maria Onorata de Jesus - em Pé da Serra, Escola Municipal Alzira Teixeira localizada na comunidade de Altamira, Escola Municipal Hercílio Rodrigues Nogueira localizada na comunidade de Café-Sem-Troco, Escola Municipal Eujácia Nunes Pereira localizada na comunidade de Agrestinho, totalizando 06 (seis) unidades de atendimento em turmas multisseriadas.

É importante ressaltar que há outras instituições do campo que não são multisseriadas, tais como: Escola Municipal Simpliciano Martins Roriz –Distrito Pinga Fogo, Escola Municipal Castro Alves- Distrito Barra do Riacho, Escola Municipal Aurezina Teixeira de Melo – Povoado Rancho das Mães, Colégio Municipal Milton Farias Dias Laranjeira-Distrito Rancho das Mães e Colégio Municipal Wilson Lins - Distrito Espreado. Na sede do município temos duas escolas em regime de Tempo Integral que atendem alunos oriundos do campo: Escola Municipal Celeste Laranjeiras e o Colégio Eliza Teixeira de Moura.

As Unidades Escolares do Campo têm como Entidades Mantenedoras associações de Pais e Mestres, através do Programa Dinheiro Diretos na Escola - PDDE, em parceria com Secretaria



Municipal de Educação e a Prefeitura, e em alguns casos contrata pessoal para a demanda encontrada de acordo a especificidade de cada unidade escolar, conforme legislação vigente.

As escolas do Campo do município de Palmas de Monte Alto, o processo de ensino/aprendizagem ocorre a caminho da realidade dos povos do campo, com a identidade valorizada por meio de projetos educativos e buscando pedagogias próprias, que atendam às especificidades dessa população. Contudo, ainda estar sendo ressignificado, a partir de propostas de formação continuada oferecidas pelo município. Isso implica a construção de um currículo próprio, calendário escolar flexível, produção de material didático e paradidático que dialogue com o contexto local dos estudantes e que dê conta da organização dos espaços e tempos pedagógicos integrados: Tempo Escola e Tempo Comunidade.

A Educação do Campo é o resultado de diversas lutas dos movimentos sociais populares do campo por justiça social. Historicamente, essas lutas renderam conquistas importantes, a exemplo dos dispositivos constitucionais e marcos políticos e legais que versam sobre o tema.

É mister salientar que as escolas possuem uma estrutura física que atendem as necessidades básicas de ensino aprendizagem, são climatizadas com salas amplas, internet, recursos tecnológicos e mobiliários acessíveis aos alunos com necessidades especiais. Os estudantes possuem transporte escolar com acompanhamento de monitores.

No que diz respeito à merenda escolar do município de Palmas de Monte Alto, esta é de boa qualidade, sendo acompanhado por nutricionistas que atendem ao município como um todo, elaborando com cardápios diversificados que incluem itens provenientes da agricultura familiar local, tais como: abóbora, hortaliças, frutas e verduras, bolo de trigo, chimango, chiringa, feijão, pão caseiro, farinha de mandioca, ovos de galinha caipira, tapioca.

Quanto ao currículo, considerando que é preciso contextualizar e conter em seus arcabouços componentes curriculares condizentes com as relações sociais da vida do campo. No município, se desenvolve a partir das especificidades e necessidades concretas dos estudantes, muitas mãos e múltiplos olhares, composto por saberes próprios das comunidades e em diálogo com os conhecimentos científicos e saberes universalizados.

Considerando que o município de Palmas de Monte Alto possui três Escolas de comunidades quilombolas, desse modo é preciso articular meios para que esses estudantes tenham suas especificidades atendidas no espaço escolar, é um passo significativo para construção da cidadania. Articular, subsidiar e garantir que estudantes quilombolas tenham suas especificidades atendidas, bem como acesso, permanência e conclusão de seus estudos é permitir o exercício de uma política equânime para melhor qualidade educacional e de vida a essas comunidades.

Portanto, é necessário que a Educação do Campo busque romper com a proposta de



educação tradicional que organiza o currículo nos padrões da educação urbana. A Educação do Campo defende uma concepção pedagógica na qual o currículo está, intrinsecamente, atrelado à realidade, valorizando o local e o global. Um currículo próprio, construído a partir das experiências de vida dos estudantes e da efetiva participação dos movimentos sociais populares e da comunidade extraescolar, constituindo uma verdadeira Educação no/do Campo que incentiva os alunos do campo, a serem autores/atores de suas próprias vidas e histórias.

19

#### 1.4 PALMAS DE MONTE ALTO: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIODEMOGRÁFICOS E CULTURAIS.

O Município está localizado na região Sudoeste da Bahia, distante da capital 865 km, e conta com uma população de 20.078 habitantes, segundo registro do censo de 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A densidade demográfica [2022] 7,84 habitantes por quilômetro quadrado.

Tem por limite ao norte os atuais municípios de Riacho de Santana e Matina; ao sul, Sebastião Laranjeiras; ao leste, Guanambi e ao oeste Iuiú e Malhada. Tem como uma das referências mais marcantes de sua geografia e localização a serra de Montes Alto. Viajantes que passaram pelo município se impressionaram com a exuberância, a forma e a beleza da serra, e com o clima, a flora e a fauna do local. Theodoro Sampaio (1905), ao relatar a chegada à vila, notou que sua localização na base da serra e “em altitude de cerca de 580 metros” tornava o clima “um dos mais afamados do sertão”. Essa fama do clima se deve aos prolongados períodos secos e quentes que perpassam todas as estações do ano. Por sua vez, Durval Vieira de Aguiar (1979) deu atenção especial às nascentes d’água que desciam da serra e ganhavam direções diversas. A Figura 1 demonstra a localização do município de Palmas de Monte Alto – BA.

**Figura 01** - Localização do Município de Palmas de Monte Alto – Bahia



**Fonte:** <https://images.app.goo.gl/pEn99K8N2phxZBVB8>



Com uma vegetação de caatinga, apresentando área de transição com o cerrado, não só o termo de Monte Alto tinha a serra como uma das principais características geográficas, como também os atuais municípios de Sebastião Laranjeiras, Guanambi, Candiba, Urandi e Pindai. Situada entre as coordenadas 14° 16' e 14° 36' de latitude Sul e 43° 10' e 43° 50' de longitude Oeste, sua extensão chega a 60 quilômetros com, aproximadamente, 20 quilômetros de largura e uma altitude máxima de 1330m, de acordo com Silva (2012).

Tamanho extensão explica a diversidade da fauna e também a diversidade de nascentes de rios, como percebido por Durval Aguiar (1979). Num recente estudo sobre a serra de Monte Alto, organizado pelo arqueólogo Joaquim Perfeito da Silva (2012), tal diversidade pôde ser melhor verificada nas seguintes características:

A serra comporá vários riachos perenes, 148 nascentes e diversas que das d'água, sendo as mais expressivas, as cachoeiras do Brucunum e da Mandiroba, que vão formar as bacias do Rio Verde Pequeno, a Sudoeste, e do Rio Casa Velha ou Curralinho, a Oeste, e a Leste o Rio Miradouro e o Rio São Domingos, formadores do Rio São Francisco (SILVA, 2012, p.10).

Além das nascentes, as águas provenientes da chuva ainda abastecem a população de Monte Alto. Com um período chuvoso que vai de novembro a março, e clima do tipo quente e seco com uma temperatura média anual de 22° C, com riscos de secas, armazená-las em 61 caldeirões naturais de um ano para outro, conforme observou Theodoro Sampaio (1905), sempre foi recorrente entre os moradores locais.

A origem de Palmas de Monte Alto remonta ao período colonial, século XVIII, quando o português Francisco Pereira de Barros, vulgo “Pereirinha”, adquiriu por compra de Isabel Guedes de Brito, a fazenda Riacho da Boa Vista, com todas as suas vertentes. No século XVIII, com a construção da capela na Praia das Palmas de Monte Alto, um dos principais elementos da origem do município que se perpetuou entre os moradores como símbolo de religiosidade. Edificada na Fazenda Riacho da Boa Vista, ao “pé da serra”, então distrito da Freguesia de Santo Antônio do Urubu do Rio de Contas, desmembrada do Município de Macaúbas, com o Nome de Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens de Monte Alto, posteriormente elevou-se à categoria de Vila em 1840, pela Lei Provincial nº 124, de 19 de maio do mesmo ano, e somente foi emancipado em 23 de julho de 1918, pela Lei Estadual nº. 1253 (SILVA, 2012). O município, dada a sua localização e a uma natureza harmoniosa forma um belo desenho arquitetônico, conforme demonstra a Figura 2.



**Figura 02** - Vista panorâmica da cidade de Palmas de Monte Alto



**Fonte:** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação

21

A localidade que deu origem ao município, inicialmente foi denominada de Sítio das Palmas. Ao longo de sua história o município sofreu uma série de desmembramentos em sua área territorial, perdendo da área original os atuais municípios de Riacho de Santana, Guanambi e Sebastião Laranjeiras. O nome Palmas de Monte Alto deriva da enorme quantidade de palmeiras das espécies catolé e babaçu. E, por estar situado no alto da serra, o povoado foi chamado de Monte Alto. Apesar de mais antiga, Monte Alto incorporou o Palmas ao nome da cidade no governo de Getúlio Vargas (Decreto-lei 141, de dezembro de 1943), a fim de que o mesmo não fosse confundido com a cidade de Monte Alto, no estado de São Paulo.

É importante destacar que o seu reconhecimento como vila foi parte do processo que conferiu autonomia às, então, províncias para subdividirem seus territórios, com base na Constituição outorgada em 1824. Na província da Bahia foram criadas 63 vilas, “entre 1827 e 1889, número superior ao somatório daquelas criadas nos séculos XVI, XVII e XVIII, [...]” (BAHIA, 2001, p.23).

No contexto do povoamento de Palmas de Monte Alto ligado à atividade econômica, sinaliza Araújo (2012) que o desenvolvimento da cultura do algodão prosperou e, conjuntamente com a pecuária, o cultivo de outros gêneros secundários, especificamente mandioca, se constituíram no tripé da economia local, tendo o cultivo desses produtos se expandido por todo o município, principalmente nas localidades hoje denominadas Baixio e Beira da Serra. Na segunda metade do século XIX, em 1880, Monte Alto desincorporou-se da comarca de Caetité, formando uma nova comarca, englobando também o termo de Riacho de Sant’Anna.

Nos desdobramentos que caracteriza a formação do município destacam-se também um ambiente rico e fértil da cultura popular e as manifestações religiosas, com traços bem arraigados nas comunidades rurais e zona urbana. As manifestações culturais são disseminadas de geração a geração e perpetuam até o momento, com destaque para o reisado, terno das ciganas, festas juninas, desfile cívico alegórico de 7 de setembro, vaquejadas, cavalgadas e corrida de



argolinhas de festejos assíduos na região. Já na questão religiosa, destacam-se as missas do Divino Espírito Santo, Festa da padroeira no dia 8 de setembro e as missas/cultos e festejos de cada comunidade.

Outros pontos que merecem destaque na composição das manifestações religiosas são: visita aos cruzeiros na Semana Santa, encontro na via Sacra – situado em frente à Capela e Santuário (em processo de reconhecimento) de Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens. Entretanto, para além das manifestações católicas, o município conta com uma parte da população espírita e do candomblé (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Ainda se destacam os diversos patrimônios que compõem o município, dentre eles: os alinhamentos de rochas calcárias, localizados na Serra de Monte Alto; a Igreja de Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens – construção do século XVII; a Igreja Nova – igreja não concluída, datada provavelmente de meados do século XIX; a Antiga Cadeia – construção do final do século XIX, característica da época, onde funcionava a cadeia e a Casa da Câmara; a Prefeitura Municipal – casa residencial térrea, provavelmente do século XIX; Casa da Fazenda Lameirão – construção do século XIX (tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan); Paisagem natural da Fazenda Três Irmãos (tombada pelo Iphan); Cachoeira do Brucunum: uma das 148 nascentes e diversas cachoeiras que compõem a Serra de Monte Alto e os Sítios Arqueológicos e a casa de pedra (REIS, 2012, p. 59).

Ademais, existem construções com características próprias: Solar dos Moura, com detalhes em peças ornamentais e acabamento do forro e piso em madeira, Casarão dos Laranjeiras, com detalhes ornamentais e janelas e portas com arcos em estilo gótico, Igreja do Divino Espírito Santo, com arquitetura assinada por um alemão, Casa Rosada ou Casarão do Bonfim, localizada na Praça do Bairro Bonfim, Casa dos Correios – antiga Casa do Motor, localizada na esquina da Rua do Rosário com a Praça da Bandeira, Casarão na praça coronel Juvêncio Moura, popularmente, Casarão de Das Virgens entre outras (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA A, 2015).

**Figura 03:** *Desfile cívico de 07 de setembro*



**Fonte:** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação





**Figura 05:** Igreja de Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens - Séc XVIII



**Fonte:** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação

**Figura 04:** Imagem de N. S. Mãe de Deus e dos Homens - Séc XVIII. Santuário Rainha do Sertão



**Fonte:** <https://images.app.goo.gl/bWjPhsZAY49wpqXZ8>

Igreja Matriz de Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens (1736), está em processo de ser reconhecida como Santuário Diocesano, o primeiro da Diocese de Caetité. O processo de reconhecimento do santuário iniciou-se em 2012, por iniciativa do Pároco na época, Padre Patrick O' Neil, da Congregação dos Padres Maristas. O processo de reconhecimento e elevação da Igreja Matriz à Santuário Diocesano está ocorrendo em meio ao restauro das obras sacras e da Igreja Matriz.

### 1.5 RELAÇÕES ESCOLA X COMUNIDADE: AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS

É imprescindível que a escola e a comunidade sejam aliadas no processo formativo dos estudantes. É por meio dessa parceria que a escola e a comunidade podem romper com as barreiras das dificuldades que são encontradas no caminho. As duas precisam, como agentes facilitadoras do desenvolvimento integral do educando, atuar em conjunto.



Os alunos matriculados no Colégio Municipal Wilson Lins são em sua maioria oriundos das comunidades tradicionais campesinas, bem como quilombolas, por sua vez, a escola reconhece seus educandos e suas famílias, dando visibilidade a esses sujeitos.

Nesse sentido, ao pensar nas práticas pedagógicas para o ensino das aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento é preciso considerar o contexto da Educação no/do Campo, principalmente, a diversidade do território em questão e a história desses sujeitos, sua relação com a terra, suas formas de cultivo e sobrevivência, a relação comercial e de subsistência. Dessa forma, uma das propostas pedagógicas para trazer a realidade dos sujeitos campesinos para a sala de aula tem como método trabalhar os temas geradores de acordo suas vivências e cultura.

A Escola Municipal Celeste Laranjeira Malheiros, por ser referência de Educação do Campo, em Palmas de Monte Alto, visa desenvolver junto às crianças e adolescentes, o espírito empreendedor, cooperativo e crítico e oportunizar aos nossos alunos, através das vivências e peculiaridades, a participação em diferentes atividades e projetos que desenvolvam diferentes saberes e fazeres, para o exercício da cidadania, levando em consideração os três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes do campo;

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

III – Adequação à natureza do trabalho no campo.

Colégio Municipal Simpliciano Martins Roriz iniciou seu funcionamento no ano de 1998, passou a ser regulamentada por uma Portaria da Lei

Colégio Municipal Simpliciano Martins Roriz iniciou seu funcionamento no ano de 1998, passou a ser regulamentada por uma Portaria da Lei Municipal Municipal de Educação, com o ato de criação nº 29 de 21/10/2003 sob a Portaria nº 28 de 23/10/2003 sob a denominação de Colégio Municipal Simpliciano Martins Roriz, localizado no Distrito de Pinga Fogo no Município de Palmas de Monte Alto-BA. Sua data festiva de aniversário o dia 21 de outubro. O nome da Escola é uma homenagem a um dos homens mais influente da comunidade, o senhor Simpliciano Martins Roriz, que morreu há muitos anos vítima de um raio, durante uma forte chuva.

Os alunos são oriundos da comunidade local e nucleação dos povoados de: Curralinho, Barra, Mata verde, Café Sem Troco, Olaria e Casa Velha. No qual a secretaria Municipal de Educação disponibiliza 03 (três) ônibus escolares para o transporte dos mesmos. Hoje estamos funcionando Com Creche, Pré Escola, (Educação Infantil) Fundamental I e EJA.



O Colégio conta com os projetos que promovem o bem-estar humano, privilegiando a participação e a interação da família dentro do espaço escolar. Tais como: Horta na Escola, Meio Ambiente, Festa Junina, Festival de Música. Estes representam alguns dos inúmeros trabalhos realizados por essa instituição de ensino. Desenvolvidos durante as Unidades de Estudos.

## CAPÍTULO II

### ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

25

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

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

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

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

Nos aspectos **didático-pedagógicos** se constituem como sendo uma das instâncias mais importantes da gestão, que envolvem o planejamento, participação, autonomia da equipe gestora



e a articulação das questões educativas no universo escolar, baseada nas diretrizes educacionais e operacionais da rede municipal, definidos na proposta pedagógica e curricular da escola, sem deixar que seus objetivos e fins fiquem sujeitos apenas na decisão de um determinado grupo da gestão escolar.

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

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

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

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

Vale salientar, que as Unidades Escolares do Campo têm como Entidades Mantenedoras associações de Pais e Mestres, através do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, em parceria com Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura Municipal de Palmas de Monte Alto.

Neste sentido, pode-se afirmar que a construção do Projeto Político Pedagógico é um momento para reflexão da prática pedagógica, onde todos da escola determinam valores e expectativas, sempre atendendo o interesse coletivo. Portanto, este projeto é um instrumento que mostra a realidade da escola, apresenta as finalidades, concepções e diretrizes, a partir das quais surgem novas ações, tornando assim um norte para as ações pedagógicas e instrumentos de articulação da rede de ensino. Como afirma Celso Vasconcelos:



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

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico deve ser visto tal qual uma identidade, onde as ações são coordenadas e que todos os indivíduos da comunidade escolar estão interligados, atualizando diariamente todo o ciclo da vida escolar, com o objetivo de evitar a estagnação e de promover o desenvolvimento integral das nossas estudantes.

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

Nessa perspectiva, o PPP deve ser o plano orientador das ações da instituição que define as metas que se pretende para o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas, além disso, ele deve ser capaz de responder aos anseios dos professores, das crianças, dos profissionais de educação e das famílias.

Outra característica do Projeto Político Pedagógico é que ele se configura como um elo entre o universal e o particular, uma vez que congrega os princípios de uma proposta que determina os direitos de aprendizagem, conhecimentos e vivências que devem ser comuns às escolas e, ao mesmo tempo, abre possibilidade para o particular, para dizer o que é característico daquele contexto geográfico, que valores da comunidade devem ser adotados pela escola, o que será priorizado, que conceito de formação e que relações se pretende criar naquela instituição.

Nesse processo, o papel de cada escola, portanto, será o de refletir quais as condições objetivas de transformação da escola, discutir sobre o projeto que se tem identificar o que já está consolidado de forma positiva e o que pode ser diferente na Educação Infantil para garantir os direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se e para garantir, sobretudo, que a escola seja inclusiva.

A garantia desses direitos é viabilizada quando existe uma gestão democrática aberta ao diálogo para saber o que a comunidade espera da escola e quando é dado à criança o direito à participação. Não bastam apenas as eleições livres e diretas para garantir democracia, ela se dá pela construção da autonomia nas relações e na participação de todos nas decisões que afetam a organização escolar. Não podemos perder de vista que “a principal característica da escola pública é o seu caráter democrático” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2011, p.196).

A responsabilidade da participação deve ser de todos os atores que compõem a comunidade escolar, pois ela potencializa de forma colaborativa uma pedagogia da participação, centrada nos



atores que constroem conhecimento através do processo educativo das culturas que os constituem como seres sócio-históricos-culturais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

## 2.1 GESTÃO EDUCACIONAL

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

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas (LUCK, 2015, p. 44).

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

Assim, a estrutura, organização escolar e gestão das escolas do campo, particularmente, constituem elementos relevantes que colaboram para com a aprendizagem e desenvolvimento das populações campesina com o intuito que estes respondam e correspondam às finalidades educacionais previstas em seu Projeto Político Pedagógico.

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

Por esse caminhar, o Coordenador Pedagógico é o elemento mediador/articulador do processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento no âmbito ético, político, histórico social e cultural, que através da sua práxis, fortalece a prática educativa na instituição de ensino pela qual



exerce sua função. Uma unidade escolar que funciona bem na perspectiva de alguns teóricos, é aquela que melhor favorece o trabalho dos professores, e com isso consegue melhorar as aprendizagens dos alunos.

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

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

Portanto, mais que tudo, precisam ser discutidas, debatidas, avaliadas, planejadas, sempre visando responder aos propósitos da gestão, da coordenação pedagógica, do corpo docente, do corpo discente, funcionários, colaboradores e comunidade em geral.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é o elemento constitutivo da organização escolar que visa a contribuir para melhoria e qualidade dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, em ciclos contínuos de desenvolvimento profissional, de reflexão crítica, que contemplam, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho. Na rede municipal de ensino do Município de Palmas de Monte Alto- Bahia, além do espaço-tempo previsto nas atividades de Coordenação Pedagógica da Educação do Campo, há existência de estrutura de apoio técnico-pedagógico específica para promoção da formação continuada em exercício, representada pelo Programa Formação de Educadores do Campo – Formacampo, que tem como objetivo central realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos municípios dos diversos territórios de identidade da Bahia.

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



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

30

Nesse contexto, a dinâmica do processo de formação continuada, visto como um pilar essencial na educação permite que os educadores permaneçam atualizados e aprimorem suas habilidades para garantir uma educação de qualidade para os alunos do campo. Segundo Libâneo, 2018 a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e a internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhecem-se a diversidade social e cultural dos alunos (LIBÂNEO, 2018).

É em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a flexibilidade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. Contudo, o estudo motiva os professores de que se podem evoluir cada vez mais, que pode ir além, para que a escola possa crescer cada vez mais. Levando-se em conta, que são formadores, são educadores, têm vida, potência e tudo na mão para ir muito além.

Nesse sentido, em 2022, a Secretaria Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto, com recursos próprios, implantou o Programa de Formação de Professores para a Educação Integral no campo (PROFIntegral) para possibilitar a formação continuada do professor, gestores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação. O curso foi estruturado em três etapas, sendo a primeira etapa direcionada às atividades teórico-práticas. Em 2023, o Programa





deu-se continuidade da segunda e terceira etapas com atividades voltadas para a capacitação e aperfeiçoamento da prática pedagógica dos docentes do campo, objetivando contribuir com a formação dos educadores do campo para que tenham um novo olhar a respeito de sua atuação e façam da prática educativa um compromisso com a transformação de indivíduos e da sociedade. De modo que a leitura seja a principal aliada no desenvolvimento de competências socioemocionais, promovendo diversas experiências aos estudantes, como o acesso a diferentes culturas e realidades, a conexão com o outro e as expansões de pensamentos.

31

Enfim, a leitura poderá auxiliar na criação de oportunidades de trocas, ou seja, a imersão nas histórias e textos diversos abrirá portas para o diálogo, a escuta, e observação, e assim, criar formas de identificação de problemas que talvez não sejam notados no dia a dia das salas de aula.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação para além da Meta 8, prevê também na Meta 16, a garantia de que todos (as) os (as) profissionais da educação básica prossigam com sua formação continuada na área de atuação, considerando as devidas necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

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

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

A proposição e/ou a execução da Formação Continuada dos servidores da Carreira Magistério Público em especial aos Educadores das Escolas do Campo ficará/ficarão, portanto, a cargo do órgão da Secretaria Municipal de Educação e da Entidade Mantenedora denominada Prefeitura Municipal de Palmas de Monte Alto- Bahia, que poderá buscar a cooperação ou apoio de Universidades ou Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras, preferencialmente públicas, com acompanhamento dos demais órgãos que compõem o Sistema Municipal de Ensino ou até



mesmo por meio da adesão a programas estaduais ou federais de formação continuada, instituídos pelo Ministério da Educação ou outros, financiadas por recursos federais descentralizados para a Secretaria de Educação e para instituições parceiras.

### 2.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

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

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

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

- Art. 2º A Avaliação é um dispositivo pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, de caráter investigativo, processual, contínuo, cumulativo e emancipatório contemplando as dimensões qualitativa e quantitativa, tendo como objetivo:
- § 1º Realizar o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens;
  - § 2º Subsidiar o (re) planejamento da prática pedagógica e;
  - § 3º Maximizar o aproveitamento escolar.

### 2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

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

Portanto, o interesse nas questões que envolvem a gestão escolar é também caracterizada pela participação da comunidade local e escolar no processo de construção de uma proposta pedagógica e curricular com envolvimento nos objetivos propostos e nas metas a serem traçadas e atingidas. Paro (2008), corrobora com este pensamento afirmando que:



A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (PARO, 2008, p. 24).

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

33

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

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

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

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



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

Nessa direção, a rede municipal de ensino do Município de Palmas de Monte Alto-Bahia, procura evidenciar no documento das escolas do campo – PPP este, que orienta e organiza as práticas educacionais da instituição, incluindo suas abordagens pedagógicas, administrativas, financeira, história, valores, objetivos e metas. Assim, a construção do PPP das escolas do campo contempla elementos específicos que venha atender as necessidades e realidades desse contexto.

O PPP reconhece valoriza as particularidades do ambiente rural, incluindo a vida agrícola, as tradições locais, a economia rural e a relação entre a comunidade e a terra. Quanto ao currículo foi adaptado para atender às necessidades dos alunos que vivem em ambientes rurais. Incluindo disciplinas voltadas para agricultura, pecuária, gestão rural e outras habilidades práticas relevantes para o contexto.

O PPP traz uma abordagem de ensino que envolve atividades práticas e vivenciais dos alunos, permitindo que os mesmos apliquem seus conhecimentos no ambiente real valorizando a cultura local. Reconhecendo a importância da identidade cultural rural, da valorização das tradições locais, da cultura rural e do conhecimento transmitido de geração em geração. Também, o PPP das escolas do campo enfatiza a importância da educação ambiental, promovendo práticas sustentáveis e conscientização sobre questões ambientais.

O PPP das escolas do campo é um documento que reflete as características e necessidades da comunidade específica, no intuito de promover uma educação relevante, contextualizada e significativa para os alunos e contribuir para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

### CAPÍTULO III

#### ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

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



e defendendo a necessidade histórica de construção de um currículo próprio para a educação do campo.

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

Nesse sentido, a trajetória de construção da Política Pública de Educação do Campo no âmbito do Município de Palmas de Monte Alto - Bahia, incluindo a definição de seu lugar no sistema educacional como modalidade de ensino que abriga em seu bojo todas as etapas da Educação Infantil, preferencialmente em classes específicas de pré-escolar, o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e Educação Quilombola.

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

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

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

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

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

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



I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos/as estudantes da Escola do Campo;

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

III – adequação à natureza do trabalho no campo.

### 3.1 CURRÍCULO: CONCEPÇÃO

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

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

Importante destacar que, no âmbito da educação, conforme aponta Macedo (2012), o dispositivo que mediatiza o processo de formação é o currículo, no qual são explicitados os saberes eleitos como formativos. Por isso, é necessário compreender a estrutura e a dinâmica do currículo por meio dos atores curriculares/curriculantes que podem viabilizar a identificação de elementos que não são possíveis de serem analisados nos documentos institucionais.

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

Portanto, conforme afirmação de Silva (2017), o currículo nas escolas do campo, deve preparar os seus educandos para a vida na sociedade, dentro de uma perspectiva emancipatória e humanística, e não para atender as exigências do universo do capital, implícitos nos planos de



cursos, baseados em conteúdo prescritivo que apenas priorizam conhecimentos sobre a inserção no mercado de trabalho com suas inovações tecnológicas, ainda que assegurados pelo poder público mediante a sua legislação, que orientam o currículo nos diferentes sistemas de ensino.

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

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

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

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

De modo geral, nas afirmações de Eça e Nunes (2021), o currículo pode ser considerado como conjunto de ações pedagógicas – ou de ações educativas – que envolve espaço, tempo, ambiência, sujeitos e saberes influenciados por várias instâncias da prática social humana, seja, movimentos sociais, associações comunitárias, comitê e comissões, universidades e instituições de pesquisa, tecnologias, mundo do trabalho, cidadania, produção artística e cultural, dentre outros, além de atividades desportivas e corporais.

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

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e



desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

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

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

Dessa forma, a concepção de currículo defendida pelo município de Palmas de Monte Alto se coaduna com a base teórica desse documento, uma vez que a Educação do município se baseia no que é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) onde busca através de suas diretrizes garantirem a todos os sujeitos envolvidos direta e /ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem “[...] uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.” (BRASIL, 2017, p. 14) e que privilegie assim, uma educação voltada para o desenvolvimento global do ser humano em seus aspectos intelectuais e afetivos. (BRASIL, 2017).

### 3.2 CLASSES MULTIANOS, MULTIETAPAS OU MULTISSERIADAS

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

Nessa direção, para compreendermos o processo de gestão democrática nas Escolas do Campo com as turmas multianos, multietapas ou multisseriadas, explicitamos alguns conceitos básicos das classes da escola do campo, em que de acordo com o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, art. 1º, parágrafo 1º, Inciso II, define que “[...] é aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente, a populações do campo” (BRASIL, 2010).





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

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

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

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

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

**Art. 3º** A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

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

**Art. 4º** Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos



nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

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

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

As **multisseriadas** - termo comumente mais utilizado porque além de ser o que constas leis e diretrizes, também foi o pioneiro na organização das classes escolares com mais de uma série/etapa, numa mesma classe/turma, e, atualmente, com mais um professor.

De qualquer modo, é correto afirmar que, independentemente da nomenclatura utilizada, tanto nos estados como também nos municípios, com relação a Educação Básica para os sujeitos do/no campo, é imprescindível que todos os sistemas de ensino devam realizar “adaptações necessárias” que vão de encontro às particularidades destas populações, previsto na LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 10):

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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

Deste modo, para além da discussão da precarização e da universalização da educação escolar para os trabalhadores, vamos tecer considerações acerca de como é apresentado nesses formatos de classe, o conteúdo, que sabemos, é controlado por interesses burgueses para manter



os indivíduos do campo na condição de alienação e subalternidade (PENA; BRAGANÇA, 2019).

Para a construção de Diretrizes Municipais da Educação do Campo, conseqüentemente, engloba todos os formatos de classes, é importante refletir em parâmetros que fujam das perspectivas hegemônicas pertencem ao ideário político neoliberal. A educação do ponto de vista neoliberalista, deixa de exercer sua função social e política, para aplicá-la no campo do mercado de trabalho e funcionar à sua semelhança.

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

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

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

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

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

Neste contexto, um documento que pense as turmas/classes multisseriadas/multi-etapas ou multianos para além dos moldes prontos, e, geralmente, urbanocêntricos hegemônicos, a escola do/no campo precisa se entender como “concepção, realização e avaliação de seu projeto



educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (VEIGA, 1998, p. 11-35).

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

Para, além disso, pensar o currículo numa perspectiva de reconhecimento do homem do campo acima dos ideários e de relações de poder quase sempre controlada pelos currículos hegemônicos e, sobretudo, refletir sobre a avaliação, e aqui cabe um parêntese para lembrar que estamos nos referindo às classes seja multisseriadas, multietapas ou multianos.

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

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

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

Ainda que a Secretaria de Educação Municipal tenha reestruturado o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais das escolas do campo, nucleando-as para instituições da zona urbana do município restando apenas duas unidades de ensino na zona rural que contemplam o ensino fundamental Anos Finais por conta de sua localização espacial, não foi possível fazer o mesmo com as escolas que ofertam o ensino fundamental de Anos Iniciais e a Educação Infantil por conta das dificuldades e necessidades da população camponesa, bem como, das questões de logística e segurança dessa população escolar.

Por conta disso, a nomenclatura das classes da Educação do/no Campo que melhor se ajusta às necessidades locais do município de Palmas de Monte Alto são as Classes Multietapas, visto que a realidade do município se faz necessário, escolas com essa configuração de ensino onde possa ser assegurado aos estudantes o ingresso, acesso e a permanência dessas etapas de ensino mesmo que ocorra num mesmo ambiente escolar, e assim, estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) sobre a Educação Infantil no Campo a saber:



As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

\*Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

\*Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

\*Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

\*Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

\*Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24)

### 3.2 MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA

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

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

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

Em se tratando da rede de ensino do Município de Palmas de Monte Alto - Bahia, os eixostransversais assumidos no Currículo em Movimento, dialogam com a Educação do/no Campo exigindo a criação de ações e estratégias didática-pedagógicas para abordá-los, em vista que, a diversidade de atendimento gera, conseqüentemente, a diversidade de organização escolar e curricular.

Para isso, no cumprimento de sua missão, - fazer a aprendizagem acontecer em cada unidade escolar do Campo deve necessariamente reconhecer os documentos normativos e



orientadores, a qual deverá constar nas matrizes curriculares apresentadas como embasamento teórico-metodológico. Nesse sentido, torna-se imprescindível ampliar o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada do Currículo, em que se pretende superar uma dicotomia pré-existente de horários definidos para ambas as partes, com finalidades de que sejam trabalhados nas áreas e componentes curriculares, os conhecimentos de forma complementar e indissociável.

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

Nesse contexto, verifica-se a necessidade de flexibilização curricular, pois todos os alunos possuem ritmos únicos de aprendizagens que serão considerados ao longo do currículo. Alunos com deficiência, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem serão atendidos dentro do currículo regular, no entanto, flexibilizações serão consideradas sempre que se fizerem necessárias, a favor das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e da continuidade dos estudos. São responsabilidades das Escolas do Campo

- Proporcionar educação de qualidade dentro das diversidades;
- Elaborar e adequar às condições de acesso ao currículo dos alunos através de materiais didáticos e mobiliários que auxiliem no desenvolvimento da criança;
- Adotar metodologias de ensino diversificadas;
- Oferecer apoios didático-pedagógicos, promover formação adequada aos professores para atendimento dos alunos;
- Organizar o currículo considerando as habilidades prioritárias para a continuidade do processo de escolarização;
- Diversificar e individualizar os percursos de aprendizagens sempre que se fizer necessário;

Partindo desse pressuposto, não há como propor a Política Pública para a Educação do Campo sem considerar a transversalidade dos aspectos ligados ao universo do Trabalho, da



Educação para a Sustentabilidade, a Educação Ambiental e a Agroecologia, a Cultura, Juventudes, os Movimentos Sociais e as relações de gênero e Sexualidade. Pois, Educação para a Diversidade, na qual se insere a Educação do Campo pressupõe também abrir caminhos para a Cidadania e para os Direitos Humanos.

### 3.3.1 Trabalho

45

As ações estabelecidas nos espaços escolares, ou precisamente, no interior da unidade escolar são marcadas por relações e interações bem mais amplas, tendo em vista que, a educação não pode ser pensada de forma dissociada do contexto social ou mesmo posicionada fora da sociedade dividida em classes, cuja transformação que nela ocorrem alteram bruscamente as condições históricas e de vida do indivíduo.

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

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

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

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

No Brasil, o processo de desenvolvimento histórico de escolarização da classe trabalhadora no meio rural brasileiro é de fato muito lento e chegam ao século XXI com déficits agravantes com relação os trabalhadores do campo, causando desigualdades sociais, sobretudo,



pela falta ou escassez de recursos didático-pedagógicos ou problemas estruturais, cujas escolas do campo são fortemente penalizadas, além do fechamento de unidades devido ao processo de nucleação, dentre outros fatores que afetam essas instituições de ensino do Campo.

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

46

### 3.3.2 Sustentabilidade

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

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

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

### 3.3.3 Educação Ambiental

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), através da Resolução CNE/CP n. 2/2012, apresentam um conceito crítico da Educação Ambiental com relação à sociedade e à natureza, em que cada indivíduo pode intervir na natureza com inúmeras possibilidades de interações e transformações por meio da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, de acordo com Cruz (2022), houve de fato uma conquista histórica e significativa com menção à Educação Ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na Lei de





Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96), no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/04), nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior.

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

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

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

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

- Visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e com a proteção do meio ambiente natural e construído;

- Não é considerada como atividade neutra, pois envolvem valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;



- Deve adotar uma abordagem em que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;

- Deve ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Diante disso, ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

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

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

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

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

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



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

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

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

#### **a) Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental:**

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



**b) Anos Finais do Ensino Fundamental:**

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

50

**3.3.4 Agroecologia**

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

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

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



Partindo dessa ideia, a educação e a Agroecologia pressupõem a transformação da realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão. Assim, tanto a Educação do Campo quanto a Agroecologia contribuem para a quebra das estruturas econômicas, sociais e políticas de dominação que existem e persistem há séculos em nosso país (RIBEIRO; NORONHA, 2007).

A conjugação entre a educação do campo e a Agroecologia se apresenta como primordial para a construção de uma educação libertadora, proporcionando, aos camponeses e camponesas, melhor qualidade de vida e trabalho. Uma ação educativa no campo, seja ela de elevação de escolaridade ou extensão, deve-se, entretanto, necessariamente privilegiar a integração entre os princípios da educação do campo e a produção do conhecimento agroecológico, assim como das práticas e experiências dos/das agricultores/as.

51

### 3.3.5 Cultura

O termo cultura, “trata-se da criação e da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios”.

Esta matriz relaciona-se diretamente com a matriz terra, quando “essas transformações dão na ordem material, ou seja, quando a criação e a recriação tomam materiais da natureza, dando a eles formas que não possuíam até então” (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 179).

Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura (LARAIA, 2001), que dialogam com as criações que independem do trabalho a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas etc.

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

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

Posto isso, lembramos que em 1997 foi instituído os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p. 43) que propunham



que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmtempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que dizrespeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal dahumanidade.

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

O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2010, p. 1).

52

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

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

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

A comunidade quilombola de Jurema do município de Palmas de Monte Alto é constituída por povos alegres, acolhedor gosta de músicas, danças, esportes, entre outros e que mais de 90% das pessoas que ali convivem são católicos.

No entanto, o samba foi algo muito predominante tempos atrás na referida comunidade onde acontecia grande festa, conhecido como Folia de Reis, festa que iniciava na véspera do natal até o dia seis de janeiro, com isso a festa era algo muito marcante, por conta disso que a escola da comunidade recebeu o nome de Santos Reis. Porém, com o passar do tempo a festa foi diminuindo e logo após deixou de existir, às vezes em encontros na comunidade, ou apresentações em comunidade vizinha, as pessoas realizam rodas de sambas, mais não tem intensidade como antes. Além disso, a maioria dos habitantes são católicos, mas poucas pessoas



frequentam a igreja, já em dias de missa a quantidade de pessoas é maior.

Portanto as pessoas que convivem lá, vivem de programas sociais do governo federal, e realiza algumas diárias de serviço quando encontra, outros migram para outros Estados a procura de trabalho, após retorna, já quem tem uma área maior de terra complementa renda com a agropecuária, mas ainda tem família que vive em situação de vulnerabilidade. Contudo, apesar dos problemas econômicos sociais e culturais que os povos da comunidade enfrentam, são povos alegres e que gosta de festas, e divertir bastante, principalmente em datas comemorativas, ou até mesmo em ocasiões especiais.

A Escola Municipal Gaspar de Lemos, está inserida na comunidade Quilombola de Vargem Alta, uma comunidade de cultura rica em suas tradições, costumes, crenças e conhecimentos medicinais que são passados e conservados de geração em geração e mantidos como identidade da comunidade.

As características mais marcantes estão na cultura do reisado - Considerado como manifesto cultural, sendo uma festa de adoração nascida no Egito, explicada pelos católicos como período de andada dos reis até a visita de Jesus, uma prática viva capaz de contar a história dos seus moradores e da referida comunidade.

O reisado é uma forma de cortejo composto por dois cordões, tendo como personagens principais o rei e a rainha. Alguns grupos possuem dois reis e duas rainhas e acrescentam outros personagens, outros três reis e três rainhas e demais personagens. Na tradição, o grupo, acompanhado de uma pequena orquestra e usando roupas coloridas e chapéus, sai para visitar as casas de seus respeitáveis membros e participantes do local de origem, um cortejo sempre realizado de noite e pela madrugada.

Assim, o município de Palmas de Monte Alto tem por objetivo salvaguardar toda sua herança cultural material e imaterial, através da valorização e incentivo de suas manifestações culturais, sobretudo as que têm vínculo direto com a população campesina como as comemorações juninas, as comemorações tanto do aniversário do município em 19 de maio quanto do 7 de setembro e da padroeira do município em 8 de setembro onde a preferência por eventos que privilegiem atividades culturais como as vaquejadas, que inicialmente seriam típicas do meio rural são uma constante dentro do calendário de eventos e vem sendo ressignificados a cada ano.

Palmas de Monte Alto, através da Secretaria de Educação ainda procura desenvolver ações e eventos que visem à valorização e divulgação das manifestações culturais dos povos quilombolas presentes no município como asseguram as Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.



### 3.3.6 Juventudes

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estabelece que pessoas de 15 a 24 anos de idade, compõe a parcela da população jovem, enquanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a faixa etária de 15 a 19 anos para definir jovens e de 20 a 24 para jovens adultos. No Brasil, a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, a qual institui o Estatuto da Juventude e cria o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), define que pessoas jovens são aquelas situadas entre 15 e 29 anos de idade, porém,

§ 2º Aos adolescentes com idade entre quinze e dezoito anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e, excepcionalmente, este estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013, p. 1).

As pesquisas sobre juventudes no Brasil se desenvolveram a partir da década de 1990, porém a concepção sobre juventudes expressas por meio das políticas públicas continua a ser aquela do assistencialismo, do problema social. Jovens que precisam de intervenção, assim, torna-se imperiosa formulação de programas para a formação profissional, para o trabalho, a fim de controlar a reflexão e os corpos jovens.

### 3.3.7 Movimentos Sociais

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

De acordo com o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2020), em se tratando da realidade do campo e a disputa de projetos de desenvolvimento: sujeitos do campo, conflitos, reforma agrária e agroecologia, está em curso, um projeto governamental “[...] alicerçado em bases ideológicas fascistas, anticivilizatórias, violentas, de extermínio do outro, neste caso, do povo empobrecido do campo e da cidade” (CANUTO, et al, 2020. p. 22).

Este projeto se expressa por meio de um conjunto de medidas governamentais que, além de manter a Reforma Agrária, a demarcação e titulação de terras tradicionais estagnadas, investe de maneira estratégica em medidas de enfraquecimento dos órgãos de proteção e fiscalização indígena e ambiental, como é o caso da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), estimulando atividades garimpeiras, de mineração e ampliação das fronteiras agrícolas sobre as terras indígenas.





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

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

Entretanto, para os movimentos sociais camponeses e para o movimento de defesa do ensino público, gratuito e de qualidade social para toda a Educação do Campo não se configura apenas como uma modalidade de ensino, mas, sobretudo, como bandeira de luta que se delineia enquanto fenômeno da realidade agrária brasileira que corresponde aos enfrentamentos a partir do movimento histórico-político-social que surgem a partir de luta dos povos do campo, em suas tomadas de decisão nas tensões e confrontos entre projetos de desenvolvimento do campo e da própria educação (DCRB, 2020).

### 3.3.8 Sexualidade

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

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

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



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

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

56

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

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

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

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

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

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

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



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

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2017, p. 348).

57

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

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

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

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

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

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



## CAPÍTULO IV

### EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Assim, a proposta da implementação da Educação para a Diversidade visa promover o debate sobre a educação como direito fundamental, que precisa ser garantido a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo- sexual.

Portanto, reiteramos a importância de abordar as alterações da LDB 9304/96, que determina a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura negra e indígena brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertinentes à história do Brasil. Para isso, se torna imprescindível desenvolver metodologias de introdução desses conceitos na educação básica, especialmente, nas etapas e modalidade da educação do Campo, oferecendo seminários, palestras virtuais, materiais didáticos e tecnológicos sobre os temas da



diversidade e antes de tudo, possibilitar a formação continuada, mediante as redes de discussão em diversos cursos de formação de educadores para a diversidade oferecida no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.

#### 4.1 Direitos humanos: o exercício da cidadania

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Partindo desse pressuposto, entendemos que educação do campo corrobora com a promoção dos direitos humanos a partir de ações que articulam discussões em torno da igualdade como direito e o respeito às diferenças no contexto da unidade na diversidade. Para a educação do campo um dos grandes desafios, a serem enfrentados, é promover a articulação entre a igualdade e a diferença, pois:



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

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

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

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

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

Nessa linha de pensamento, essa afirmação é consolidada mediante a Resolução CNE/CP nº 1, em 2012, a qual é estabelecida as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com o objetivo da “formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012). Além disso, uma perspectiva multidimensional e orientadora da formação integral dos sujeitos de direitos, a Educação em Direitos Humanos, apresentada nas Diretrizes, articulando-se às dimensões:

- I – Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II – Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III – Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV – Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e materiais didáticos contextualizados;
- V – Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- VI – Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- VII – Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos” (BRASIL, 2012).





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

63

Portanto, a educação do campo do Município de Palmas de Monte Alto, ao fomentar os direitos humanos e exercício pleno da cidadania deve pautar na formação de uma cidadania ativa e crítica, em que os sujeitos camponeses percebam as consequências individuais e também sociais de cada unidade escolar, com um senso de responsabilidade. Podemos propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade, trazendo um entendimento de que todos e todas somos sujeitos de deveres e de direitos. Uma vez que, conforme aponta o DCRB (2020), tratar dos Direitos Humanos nos currículos escolares perpassa pelas dimensões da promoção e valorização e pela prevenção e enfrentamento às violações das leis que os regem esse direito.

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

Entretanto, é necessário entender que o Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo, oferecerá caminhos indispensáveis à montagem do trabalho pedagógico, que engloba o trabalho do docente na ação interna da sala de aula. Para a organização desse projeto é de suma importância à ação de todos os que fazem parte do funcionamento da escola, inclusive os pais dos alunos que frequentam a mesma e a comunidade camponesa. Com isso, fica claro que é preciso agir em conjunto, só assim, é possível haver um bom funcionamento no dia-a-dia da vida escolar.

O Projeto Político Pedagógico para a escola do campo deve ser elaborado buscando atender as especificidades e particularidades desse cenário. Nessa perspectiva Caldart (2004, p. 16) destaca que: este desafio se desdobra em três tarefas combinadas:



manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo.

Nesse sentido os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares do campo do município estão estruturados com: apresentação, justificativa, finalidades referentes aos objetivos gerais. Com uma estrutura organizacional visualizadas nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeira incluindo o currículo como forma de conhecimento de saberes e fazeres constituído na comunidade/escola e avaliação que busca fazer uma análise de compreensão acerca dos problemas vivenciados ano contexto escolar.

64

#### 4.2 Relações Étnico-raciais

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

Partindo dessa perspectiva, as temáticas concernentes à Educação para as Relações Étnico-raciais demandam uma abordagem enfática de incorporar a diversidade em toda a sua complexidade, compreendendo a sua dinâmica e ação educativa como prioritária para eliminar qualquer maneira de discriminações, emancipar grupos historicamente discriminados, valorizar socioculturalmente o sujeito, demarcando a importante contribuição das ações pedagógicas na construção de identidades.

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

Na busca incessante pelo combate às violações de direitos e pelo (re)conhecimento das reais contribuições desses povos para a constituição social do país, foram sancionados diversos normativos legais, no Brasil e na Bahia, a exemplo da instituição da Lei n. 10.639/2003, a qual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, sofreu alteração, tornando obrigatório em



todas as escolas do país, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos educandários de todo o país. Tal feito se deu a fim de diminuir os preconceitos existentes na escola e de reparar danos às populações afro-brasileira e africana no decorrer da história (LIMA; CARVALHO; SOUSA, 2021).

Além da publicação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no Estado da Bahia em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE/2014, Plano Estadual de Educação em 2016 e o Plano Municipal de Educação em 23/06/2015 do município de Palmas de Monte Alto.

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

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

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

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

Para isto, o parecer do Conselho Nacional de Educação, nas questões introdutórias, esclarece que procura oferecer uma resposta, entre outra, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a



divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CNE/Parecer 03/2004).

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

A educação, neste sentido, deve ser fundamentada em ideais antirracistas e de reconhecimento das práticas sociais do povo negro. Valorizando assim, o espaço do negro na construção material, cultural, ideológica para a transformação da sociedade brasileira, sobressaindo à construção histórica e estrutural voltada exclusivamente para a afirmação do lugar do negro enquanto apenas escravo, mas mostrando suas ações enquanto sujeito de cultura, resistência, luta, conhecimento, estética (SILVA e BARBOSA, 1997).

Neste sentido, buscamos fomentar no Município de Palmas de Monte Alto, situada no Território de Identidade Sertão Produtivo uma educação para as Relações Étnico-raciais que obtenha como resultado da luta política voltada para a construção de uma escola e de práticas pedagógicas que insira a diversidade, promova a reflexão, a mudança de postura, estimulando práticas coletivas de combate ao racismo e a discriminação.

### 4.3 Povos indígenas e quilombolas

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

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



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

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

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

Para tanto, serão necessárias ações teórico-metodológicas que favoreçam a construção de contextos mais inclusivos, baseados nas reais necessidades dos estudantes indígenas e quilombolas, conforme nos apresentada na proposta do Ministério da Educação, quando diz que,

De acordo com as diretrizes para a promoção de uma educação que atenda a esses grupos, é de que a escola possa atender a esses cidadãos respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia (ROSSI, 2018, n/p).

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

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



**Art. 78 [...]**

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

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

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

1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

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

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

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

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

Em 2012, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, foi definida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica<sup>1</sup>, pautada em alguns princípios norteadores de acordo ao art. 7º do CNE/CEB Nº 8/2012, a saber<sup>2</sup>:

[...] III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; [...]

Assim, a educação escolar quilombola e indígena se darão a partir de atividades planejadas coletivamente, tendo em vista que estes, já estejam constantes nos respectivos Projetos Político-Pedagógicos, além de normativas específicas de cada realidade seja municipal ou estadual, respeitando as prerrogativas: organização das atividades escolares, independente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades de cada comunidade (CNE/CEB n.16/2012). De acordo com as palavras de Cavalcanti (2003, p. 22), “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”.

Nessa perspectiva inclusiva, o direito à educação dessas pessoas está garantido na Lei 13.146/2015, que constitui direito assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, em especial, na modalidade da Educação do Campo, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.



A educação do campo a qual se destina à população rural configurado pelos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, conforme abordado nos capítulos anteriores, tem como objetivo central a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. Assim, é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade de modo geral, assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência/transtornos colocando em evidências toda forma de violência, negligência e discriminação, considerando as singularidades dos estudantes e a criação de oportunidades de educação ao longo da vida de modo sustentável e compatível com as diversidades locais.

Nesse caminho o município de Palmas de Monte Alto, assume o acesso à escola regular como um direito subjetivo da pessoa humana, entendendo a escola como um espaço de socialização e produção/distribuição do conhecimento e esta tem o dever de incluir a pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, assegurando e garantindo-lhe as condições necessárias ao favorecimento da aprendizagem.

Portanto, incumbe ao poder público, em especial, ao nosso sistema municipal de ensino, além de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, bem como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características específicas desses estudantes, garantindo o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Sabemos que incluir não é somente acatar a matrícula, mas, sobretudo, criar condições que favoreçam a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”, como reza o artigo 27 da conhecida Lei de Inclusão.

Portanto, a unidade escolar precisa estar consciente de seu papel político e pedagógico no sentido de assegurar que todos os alunos possam ter acesso ao currículo escolar a fim de que a aprendizagem seja uma conquista de todos, com respeito as suas peculiaridades. De acordo com a LDB 9.394/96,

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para



a integração desses educandos nas classes comuns;  
IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;  
V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Uma vez que se declara o direito das crianças e jovens com deficiência, cabe ao poder público garanti-lo com igualdade de oportunidades, devendo a escola cuidar para a resolver as barreiras que impedem e/ou dificultam a garantia à educação dos alunos matriculados.

Assim como, estar vinculada às peculiaridades da vida no campo de cada região do país (BRASIL, 1996; 2008b), há necessidade da interface entre a Educação Especial e a educação do campo pela qual está presente em vários referenciais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), estabelecem que:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Para, além disso, a Resolução n. 2/2008 (BRASIL, 2008b), em que estabelece diretrizes complementares, com normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma que:

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

Sabemos que o movimento pela educação inclusiva é uma ação social, política, cultural, e pedagógica, desencadeada em defender os direitos de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando ativamente da vida, sem nenhum tipo de discriminação. Portanto, a educação inclusiva deve constituir um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos e universal, associada à igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade natural ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do universo escolar.

A nível de ampliação do direito a diversidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma também que,

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17).





Associada a essa política o Documento Final da Conferência Nacional de Educação 4 (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado: “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional.

Nesse sentido, ao tratar da educação do campo e da educação indígena/quilombola há metas que estimulam a interface da educação especial na educação do campo, assegurando recursos humanos e pedagógicos, os serviços de atendimento educacional especializado que estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento.

Dessa maneira, o Plano Nacional de Educação (PNE) ou Lei 13.005/14 na área da educação inclusiva, prevê a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, apresentando estratégias para implantação de salas de recursos multifuncionais com fomento da formação continuada de professores/educadores para atendimento educacional especializado complementar, nas escolas do Campo e Cidade.

Portanto, a nossa legislação assegura que enquanto modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, seja em escolas da cidade ou campo. Assim, os objetivos da educação do campo é a universalização do direito à escola, as crianças, jovens e adultos que vivem no campo e tenha alguma necessidade educacional especial por deficiência, têm direito ao atendimento educacional especializado.

Para, além disso, são de competência do sistema ou da rede de ensino, criar possibilidades com finalidades de favorecer o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no escopo de erradicar as barreiras que impedem o direito humano de conviver.

Dentre as barreiras que impede a acessibilidade estão alguns dos entraves e obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, dentre outros. Essas barreiras são classificadas em:



- a. Barreiras urbanísticas, existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b. Barreiras arquitetônicas, existentes nos edifícios públicos e privados;
- c. Barreiras nos transportes, àquelas existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d. Barreiras nas comunicações e na informação, ou seja, entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e. Barreiras atitudinais, as atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f. Barreiras tecnológicas que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias de informação ou comunicação.

72

Sem dúvida, a educação especial na perspectiva inclusiva se configura um dos maiores desafios à garantia da educação de qualidade social, pois sabemos que incluir a pessoa com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação não pode se tratar, como já o dissemos, apenas de efetivar sua matrícula na escola, mas criar as possibilidades para o seu pleno desenvolvimento. Pois, a inclusão é uma ação ética e política que deve se comprometer com a dignidade da pessoa humana e que se faz com firmes propósitos do respeito a garantia do direito humano.

## CAPÍTULO V

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

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



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

Os recursos financeiros destinados ao provimento da educação em nosso país, embora não sejam suficientes, é condição *sine qua non*<sup>1</sup>, ou seja, necessária para materialização da produção do saber pela universalização do direito do cidadão a educação e ao ensino público de qualidade social para todos, como estabelecido no artigo 205 da CF (1988), “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser “promovida e incentivada com colaboração da sociedade”.

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

No entanto, historicamente, o marcos e bases legais para o financiamento da educação não seguiram de forma linear ao longo dos anos. Sendo que, nesses percursos, enxergamos alguns avanços e progressos, mas também vários retrocessos sobre passos de descontinuidade, entre vinculações e desvinculações ao ponto de os recursos serem considerados como subsídio literário em sua gênese, até chegar ao recém-reformulado FUNDEB em 2020, instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública, deixando de ser um dispositivo transitório, tornando vitalício.

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



banqueiros) que sempre buscou amparo nos recursos públicos, quando se apresenta em situação de crise financeira.

Permeada por promessas de um maior investimento da educação por parte da União, visando minimizar as desigualdades sociais tão escancaradas nas regiões do Brasil, o PNE na tentativa de se articular no movimento de interação com o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, ocorre grandes oscilações entre os verdadeiros interesses do mercado especulador e o Estado.

Vale destacar que, parte dessa articulação fora mediada pelas forças sociais a exemplo do Conselho Nacional da Educação, mas que muitas vezes se colocava e ainda se coloca até hoje, como órgão a serviço do Governo e não de Estado, contrapondo as reais finalidades de assegurar a representatividade e participação da sociedade civil organizada.

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

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

### 5.1 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal, criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é o órgão responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) e pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do País, prestando auxílio financeiro, assistência e apoio técnico aos municípios desenvolvendo ações que vão desde projetos de melhoria da infraestrutura das unidades escolares à execução de políticas públicas contribuindo para uma Educação de qualidade social para todos.

O financiamento e a manutenção das atividades nas unidades escolares do campo estão atrelados a programas de pactuação que envolvem a União, estado e o município,



principalmente a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que transfere recursos financeiros e presta assistência técnica.

O FNDE é uma autarquia do Ministério da Educação – MEC que faz repasses de dinheiro que são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios), sendo o principal órgão de execução de políticas educacionais. Entre os programas que o FNDE faz transferência de recursos para o município e contemplam as escolas do campo temos: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ações agregadas.

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

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

### 5.1.1 Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, também conhecido como PDDE Básico, oferece o apoio técnico e financeiro para a Educação Básica a partir de vários programas e de ações agregadas. No município de Palmas de Monte Alto tem-se o Estrutura Campo/Acessibilidade, Estrutura Água na Escola do Campo e Qualidade/Educação Conectada.

O PDDE envolve o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola que é uma ferramenta para colaborar no planejamento estratégico com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O PDE é destinado ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública. Independente da modalidade do ensino (regular, especial ou de jovens e adultos), da sua duração (Ensino Fundamental de oito ou de nove anos), da idade dos alunos (crianças, jovens ou adultos), do turno de atendimento (matutino e/ou vespertino ou noturno) e da localização da escola (zona urbana, rural, área indígena ou quilombola), considerando os âmbitos de atuação prioritária nos estados e municípios.



Às escolas do campo é reservado o PDDE Campo, que contempla escolas localizadas em espaços rurais e que foi instituído para atender às suas especificidades. A ação consiste na destinação de recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas estaduais, distritais e municipais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino (realização de reparos ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar).

76

No tocante à construção, reforma e ampliação de espaços escolares, o programa oferece apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo às necessidades da educação do campo, com vistas às especificidades de comunidades do campo, quilombolas e povos e comunidades tradicionais.

Nesse âmbito, tem-se o Programa Escola Acessível que promove condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Também, para a garantia de condições adequadas ao desenvolvimento de atividades escolares, o PDDE possui dimensão de encaminhamento de recursos financeiros de custeio e de capital para garantir as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário, nas unidades escolares que tenham declarado no Censo a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária (para aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão de obra, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário).

As ações estão vinculadas ao PDDE Água, criado pela Resolução/CD/FNDE nº 33, de 9 de agosto de 2013, o PDDE água atende escolas públicas do campo e quilombolas, conforme os critérios estabelecidos em Resolução a partir do número de matrículas, sendo que de 4 a 50 matrículas; de 51 a 150 matrículas e com mais de 150 matrículas.

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



Os recursos do PDDE são transferidos automaticamente, uma vez por ano, para escolas públicas da educação básica e escolas privadas de educação especial ou similares mantidas por entidades sem fins lucrativos. Essa assistência financeira é depositada pelo FNDE em uma conta bancária aberta para cada unidade escolar ou entidade mantenedora, exclusivamente para isso, o que facilita sua execução e prestação de contas. O recurso suplementa as verbas de estados e municípios e tem como base o número de estudantes registrados no Censo Escolar pelo sistema do INEP/MEC.

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

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

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

- **Escola no Campo:** Objetiva melhorar a infraestrutura de escolas campo que ofereçam classes multisseriadas, multianos ou multietapas.
- **Escola Acessível:** Remessa financeira para adequar a arquitetura ou prédios das escolas com alunos que tenham necessidades especiais promovendo a acessibilidade as dependências internas e externas.

### 5.1.2 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

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

Assim, por meio do PNAE, o FNDE transfere recursos financeiros aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal para garantir a alimentação escolar de todas e todos os estudantes da educação básica devidamente matriculada em escolas públicas, filantrópicas e comunitárias conveniadas. Dessa forma, o respectivo programa complementa os orçamentos dos entes da Federação para alimentar cerca de 46 milhões de estudantes matriculados na



educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas escolas de educação de jovens e adultos.

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

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

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

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

A Agricultura familiar, Lei nº 11.947, de 16 de junho 2009, que trata do atendimento à alimentação escolar, trouxe muitas inovações para aquisição de alimentos para o preparo do cardápio escolar. Uma delas é a exigência de que no mínimo 30% dos recursos repassados pelo FNDE para o PNAE, sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar. Isso fortalece os arranjos produtivos locais, cria empregos e incentiva a economia e a arrecadação dos municípios. Tudo sem retirar a qualidade dos alimentos, que é aferida pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa).

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

Com isso, os estados e municípios devem complementar o dinheiro recebido do FNDE para melhorar o cardápio oferecido aos alunos. A compra dos alimentos também cabe aos





gestores locais e precisa obedecer às regras de licitações e contratos na administração pública.

Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE ao analisarmos as condições de funcionamento das escolas rurais, é imprescindível tratar-se da alimentação escolar, tendo em vista a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, sendo ela, em boa medida, responsável pela frequência e permanência na escola de contingente considerável de estudantes.

Por tratar-se de um tema que remete à saúde pública, a alimentação escolar é tratada atualmente como estratégia das políticas públicas para garantir a segurança alimentar e nutricional das crianças e jovens das camadas populares e em especial os das zonas rurais do país. De acordo com o Programa Nacional da Alimentação Escolar - PNAE, a alimentação regular nas escolas do Brasil passou a ser reivindicada pelos movimentos sociais ainda nos anos 30, quando se intensificou o deslocamento dos trabalhadores do campo para as cidades (RODRIGUES, 2013).

Desde então, década após década, a questão alimentar sempre entrou na agenda do governo federal. Em 1970, a alimentação escolar oferecida pelo governo tinha um caráter apenas de campanhas, ou seja, não era uma política de governo, o que somente vai ocorrer a partir de 1979 quando o PNAE foi criado.

A partir da Constituição de 1988, em seus artigos 205 e 208, a alimentação escolar passou a ser reconhecida como um direito para os estudantes e item fundamental nas escolas de todo o País. Novamente, a partir da organização dos movimentos sociais e dos agricultores familiares, foi criada em 2009 a lei 11.947/2009, que determina a aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar para a merenda escolar.

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

De acordo com os órgãos do Ministério da Educação – MEC (2011), em um país com dimensões continentais do Brasil, não basta oferecer a escola, é preciso ajudar os estudantes chegarem até ela. E é exatamente isso o que o FNDE faz por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e do Caminho da Escola. Esses dois programas oferecem aos alunos das escolas públicas do ensino básico, prioritariamente nas localidades rurais para as escolas do Campo, os meios para vencer as distâncias e construir um futuro melhor.

O Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que são iniciativas de apoio financeiro e logístico que garantem um transporte diário gratuito e de qualidade aos estudantes, ou seja, transfere recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para que eles coloquem meios de transporte a serviço dos estudantes da rede



pública, repassado nove parcelas anuais de março a novembro, a qual o dinheiro suplementa os orçamentos dos estados e municípios e financia despesas como seguro, licenciamento do veículo, impostos, manutenção, combustível e até mesmo a terceirização do serviço.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE é um importante recurso para garantir o acesso dos estudantes residentes nas áreas rurais do município às unidades escolares, uma vez que apoia o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar. O programa consiste na transferência automática de recursos para custear gastos vinculados ao transporte escolar da rede pública municipal, da educação básica.

Ainda, para garantir o acesso de estudantes do campo às unidades escolares, temos o Programa Caminho da Escola, que em Palmas de Monte Alto incrementa a frota de ônibus escolares, para o transporte de estudantes residentes no campo.

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a totalidade das escolas do campo ativas, que atendem ao Ensino Fundamental, recebem livros didáticos para seus alunos, pelo programa. Destaca-se que os professores participam da escolha dos livros didáticos e os registros de escolhas são lançados diretamente no PNLD Digital pelos gestores escolares. O livro didático é um importante recurso para o desenvolvimento das atividades escolares e oferece suporte ao professor com conteúdos e propostas de atividades que somam-se às atividades realizadas em sala de aula.

#### 5.1.4 Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)

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

Para a promoção da inclusão digital e ampliação de possibilidades pedagógicas na educação, o Programa de Inovação Educação Conectada - E- Conectada chega às unidades escolares do campo com ações de fomento como, auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais.



Para isso programa adota quatro dimensões de atuação, que são: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura. Cada dimensão tem finalidades específicas para a promoção da universalização do acesso à internet e uso pedagógico de recursos digitais na educação.

Os recursos referentes a essa política correm à conta de dotação orçamentária consignada no Orçamento Geral da União e são repassados às escolas contempladas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

As escolas selecionadas pelas respectivas redes de ensino, observados os critérios previstos no decreto supracitado e na Portaria nº 126, de 21 de julho de 2022, devem realizar esse ano quatro etapas no sistema PDDE Interativo:

- **Diagnóstico:** ferramenta que busca auxiliar a gestão escolar no mapeamento das potencialidades e fragilidades locais, com vistas ao levantamento de evidências para a elaboração de um planejamento assertivo, que contemple, de fato, as necessidades e as características de cada unidade escolar. Através do diagnóstico as escolas poderão perceber em que nível (emergente, básico, intermediário ou avançado) de adoção de tecnologia ela se encontra;
- **Adesão:** formalizada por meio da assinatura digital do gestor, em campo próprio, disponível no item 2 do PDDE Interativo, que somente é habilitado, caso a escola tenha sido indicada pela rede para participar do PIEC;
- **Plano de Ação:** seção do PDDE Interativo destinada à priorização das ações referentes à conectividade, observadas as quatro dimensões que constituem o PIEC: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura;
- **Plano de Aplicação Financeira - PAF:** demonstrativo daquilo que será contratado/adquirido para viabilizar a implementação do planejamento escolar com recursos federal destinado para escola, por meio do PDDE - Educação Conectada.

Considerando a relevância do PIEC para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, solicito o empenho de todos para que as escolas que ainda não conseguiram concluir os procedimentos acima citados acessem o sistema e os finalizem.

### 5.1.5 Outros programas que o Município aderiu

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

De modo geral, a tarefa do FNDE consiste em arrecadar e repassar recursos para os Estados e Municípios de todo território brasileiro, de forma a garantir a implementação e/ou funcionamento de importantes ações e programas educacionais – entre os quais o essencial



Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

O FUNDEB, que hoje representa a principal fonte de remuneração dos profissionais da educação básica do país. O FNDE arrecada os valores provenientes de impostos e transferências federais, estaduais e municipais que compõem o fundo.

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

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

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

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

O FUNDEB a partir de 2021, através da EC 108/2020, tornou-se um fundo permanente, vitalício, sendo considerada como uma conquista vitoriosa com relação ao fundo anterior. Dentre as alterações e providências destacamos as principais alterações, mudanças e regulamentação, conforme apontado no quadro abaixo:

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



Ameniza os problemas do custo-aluno-qualidade (CAQ);

Necessitará de mais fiscalização, acompanhamento e transparência.

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

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

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

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

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

## 5.2 Prestação de Contas

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



indispensáveis ao acompanhamento dos atos de agentes políticos e administradores públicos.

No ano de 2012, o FNDE implantou um novo procedimento de prestação de contas. Agora, todas as fases de comprovação do uso/utilização de recursos repassados pelo FNDE a título de transferências obrigatórias e voluntárias, devem ser processadas online por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC). Além de poupar recursos e tornar o processo mais eficiente, o novo sistema vai agilizar o tempo de preparo e envio das prestações de contas pelos estados e municípios, bem como a análise das contas pelo FNDE.

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

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

## CAPÍTULO VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, esta diretriz condensa uma série de garantias, princípios, matrizes, organização e orientações para o trabalho com e na educação do/no campo. Elas foram pensadas para subsidiar a organização das unidades escolares, auxiliar professores, gestores e toda a comunidade escolar em busca de um fortalecimento da educação ofertada nas Escolas do Campo do município de Palmas de Monte Alto. Esse documento também serve como ferramenta para promover um diálogo entre a política pública de educação do campo e as demais etapas e modalidades da educação básica.



Como modalidade de ensino, a educação do campo procura concretizar práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras partindo de uma realidade na qual as escolas rurais já estão inseridas na sua vida comunitária. Vida essa que ocupa a escola, de uma eficácia que só o modo de vida camponês, suas proximidades de vizinhança, seu conjunto de solidariedades cotidianas podem ofertar. Sendo a escola, muitas vezes, a única instituição do poder público nessas localidades.

A atuação das Escolas do Campo na articulação para o desenvolvimento local deve estar alinhada à realidade vivida pela população do campo e pelos movimentos sociais do campo, constituindo a Educação do Campo como eixo integrador nos programas, projetos e ações pedagógicas, objetivando a contextualização das práticas pedagógicas.

É comum aos sujeitos do campo ver sua vida partilhada entre escola e comunidade, seja quando a escola e os docentes são presenteados com a produção agrícola das famílias, seja com a participação direta e indiretas de mães e pais voluntários que prestam serviço de toda ordem às equipes gestoras e pedagógicas.

Assinala-se, ainda, que a educação é fundamental para a manutenção do homem no campo, assim como se estabelece como ponto chave para as lutas por políticas públicas específicas que requerem uma educação que atenda às suas necessidades com propostas de educação voltada para as populações camponesas. É preciso pensar em um campo de forma mais humanizada, cuja produção seja socialmente justa e ambientalmente sustentável. Imprescindível que existam sujeitos no campo que garantam a reprodução do modo de vida camponês, inclusive para que a escola exista e cumpra seu papel social.

Mediante ao exposto, podemos asseverar que a educação do campo assim, deve reconhecer que sua abertura ao mundo camponês precisa avançar para tornar a educação efetiva e de qualidade. Precisa “derrubar suas cercas” para dialogar, de forma produtiva, com o rico universo de vida que a rodeia. Nesse sentido, podemos dizer que a Educação do Campo propõe uma forma efetiva de fazer pedagógico ligado à vida no e do campo, na qual a aprendizagem só pode tornar-se significativa respeitando as matrizes formativas dos seus sujeitos.

Assim, a Secretaria de Educação de Palmas de Monte Alto encara o desafio de promover, por meio da política pública, as mudanças na realidade dos estudantes do campo, cumprindo seu papel de orientar e normatizar o trabalho pedagógico contextualizado com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social, contribuindo para a superação da lógica das escolas rurais, transfigurando-as em Escolas do Campo. Dessa forma, permitirão que a vivência solidária e comunitária e experienciada possam enriquecer os currículos e revolucionar o fazer e o pensar pedagógico.



## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).





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

\_\_\_\_\_. **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.

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

\_\_\_\_\_. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em:

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

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

\_\_\_\_\_. MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. 1998. Disponível em: [https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei\\_programa\\_ufmg2019.pdf](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf). Acesso em 1 de out. de 2022.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução CNE/CEB Nº 08/2012** – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em:

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília. 2022

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

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

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **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.

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



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

\_\_\_\_\_ **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.

\_\_\_\_\_ **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.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

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.

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

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

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

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais;** In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006. 262 pg. *Conjecturas*, 22(6), 966–982. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1178-T01>

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

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de



Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313-326.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.** Disponível em: declaração universal dos direitos humanos.pdf. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php>. Acesso em 10 out 2023.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL.** Disponível em: 2001 Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO.pdf. Acesso em: 10 out 2023.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. 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.

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

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

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

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

MACEDO, R.Sidney. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares.** Currículo Sem Front. 2013; 13(3):427-435. Manifestação/Anistia Internacional - visualizações 28 de mai. de 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ofHuXukO5y0>. Acesso: 06/10/2022.



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

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

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

\_\_\_\_\_. Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. renovada e ampliada. São Paulo: Editora Cortez, 2016. [1. ed. em 199

ROSSI, Cláudia Maria Soares. Educação Para Todos: Concepções sobre a Educação Indígena e Quilombola. Revista Partes. 2018. SP. Disponível em:

SANTOS, A. R. dos; RODRIGUES, V. Áurea; ARAÚJO, D. B. **Projeto Político Pedagógico: autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA**.

SILVA, Ana Cleide da; PIMENTEL, Vanessa Cristina. Educação Infantil Do Campo: **Reflexões Sobre A Organização De Turmas No Formato Multietapas Nas Escolas Do Campo**. 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA9\\_ID\\_3314\\_26062020183158.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA9_ID_3314_26062020183158.pdf). Acesso em: 14 de set. de 2023.

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

<[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio)>. Acesso em 1 de out. de 2023.

<<https://www.partes.com.br/2018/11/21/educacao-para-todos-concepcoes-sobre-a-educacao-indigena-e-quilombola/>>. Acesso em 01 de out. de 2023.



### ANEXOS: PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS

FOTO 01: VISTA PANORÂMICA DE PALMAS DE MONE ALTO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: VISTA PANORÂMICA DE PALMAS DE MONE ALTO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 03 INTERIOR DA IGREJA NOSSA SENHORA MÃE DE DEUS E DOS HOMENS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte

FOTO 04: IGREJA NOSSA SENHORA MÃE DE DEUS E DOS HOMENS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte

FOTO 05: Ruína



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte

FOTO 06: PREFEITURA DE PALMAS DE MONTE ALTO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte



FOTO 07: DELEGACIA DE POLICIA DE PALMAS DE MONTE ALTO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte

FOTO 08: CASARÃO DO LAMEIRÃO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte

FOTO 09: CASARÃO TRÊS IRMÃOS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte

FOTO 10: CASA DA FAMÍLIA LARANJEIRA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte

FOTO 11: BRUCUNUM



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 12: CACHOEIRA DO BRUCUNUM



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



FOTO 13: CERCA DE PEDRAS DE PALMAS DE MONTE ALTO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 14: SERRA DE PALMAS DE MONTE ALTO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 15: CASA DE PEDRA DO PARQUE ESTADUAL DE PALMAS DE MONTE ALTO



Fonte: <https://images.app.goo.gl/cwGtdUYxYVXDpBzDA>

FOTO 16: TRÊS IRMÃOS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

### ANEXOS: DIRETRIZES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

FOTO 01: 1ª REUNIÃO PARA CONTRUÇÃO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: REUNIÃO COM A COMISSÃO DA CONTRUÇÃO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



### ESCOLAS MUNICIPAIS DO/NO CAMPO DE PALMAS DE MONTE ALTO

#### ESCOLA MUNICIPAL SANTO ONOFRE

FOTO 01: ESCOLA MUNICIPAL SANTO ONOFRE



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: ATIVIDADES PRÁTICAS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 03: REUNIÃO DE PAIS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: DIA DA LEITURA DO PROJETO: LEITURA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

#### ESCOLA MUNICIPAL ALZIRA TEIXEIRA

FOTO 01: ESCOLA MUNICIPAL ALZIRA TEIXEIRA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: RODA DE CONVERSA - NOMBES



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia





FOTO 03: COMEMORAÇÃO DO DIA DOS PAIS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COM MORADOR DA COMUNIDADE



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

### ESCOLA MUNICIPAL SANTOS REIS

FOTO 01 ESCOLA MUNICIPAL SANTOS REIS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: MOMENTO DE RECREAÇÃO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 03 ENCONTRO DA FAMÍLIA NA ESCOLA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04 AULA PASSEIO PELA COMUNIDADE



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



**ESCOLA MUNICIPAL EUJÁCIA NUNES PEREIRA**

FOTO 01: ESCOLA MUNICIPAL EUJÁCIA NUNES PEREIRA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02 ATIVIDADES PRÁTICAS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 03:ATIVIDADE DE COODERNAÇÃO MOTORA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: EXPLORANDO O MEIO AMBIENTE



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

**ESCOLA MUNICIPAL MARIA ONORATA**

Foto 01: ESCOLA MUNICIPAL MARIA ONORATA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02:: VIVÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÕES



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



FOTO 03: : OBSERVANDO O AMBIENTE



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: RODA DE CONVERSA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

### ESCOLA MUNICIPAL GASPAR DE LEMOS

FOTO 01: ESCOLA MUNICIPAL GASPAR DE LEMOS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: ATIVIDADES PRÁTICAS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO :03: COMEMORAÇÃO DO FOLCLORE



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: ARRÁIA DO/NO CAMPO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



### ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES

FOTO 01: ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: ATIVIDADES PRÁTICAS- RACIOCÍNIO LÓGICO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 03: EXPOSIÇÃO: PROJETO ALIMENTOS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: COMEMORAÇÃO DO SÃO JOÃO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

### ESCOLA MUNICIPAL HERCÍLIO RODRIGUES

FOTO 01: ESCOLA MUNICIPAL HERCÍLIO RODRIGUES



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: ATIVIDADES PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



FOTO 03: DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIA- QUAL A COR DO AMOR



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: ATIVIDADES PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

**ESCOLA MUNICIPAL AUREZINA TEIXEIRA DE MELO**

FOTO 0-1: ESCOLA MUNICIPAL AUREZINA TEIXEIRA DE MELO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: CHEGADA DOS ALUNOS NA ESCOLA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO :03:AULA DE CAMPO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO :04: COMEMORAÇÃO DO FOLCLORE



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



### COLÉGIO MUNICIPAL WILSON LINS

100

FOTO 01: COLÉGIO MUNICIPAL WILSON LINS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: VISTA PANORÂMICA DO DISTRITO DO ESPRAIADO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 03: ATIVIDADE SALA DE AULA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: DIA DO SIMULADO INTERATIVO DA SAEB



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

### COLÉGIO MUNICIPAL MILTON FARIAS DIAS LARANJEIRA

FOTO 01: COLÉGIO MUNICIPAL MILTON FARIAS DIAS LARANJEIRA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: VISTA PANORÂMICA DO DISTRITO RANCHO DAS MÃES



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



FOTO 01: DIA DO SIMULADO PROVA SAEB



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: RETORNANDO PARA CASA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

### ESCOLA MUNICIPAL SIMPLICIANO MARTINS RORIZ

FOTO 01: ESCOLA MUNICIPAL SIMPLICIANO MARTINS RORIZ



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: VISTA PANORÂMICA DO DISTRITO DE PINGA FOGO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 03: EXPLORANDO O MEIO AMBIENTE



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: AULA PRÁTICA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



FOTO 05: SIMULADO INTERATIVO DA PROVA SAEB



**Fonte:** Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 06: AULA PRÁTICA RECREATIVA



**Fonte:** Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

102

### ESCOLA MUNICIPAL CASTRO ALVES

FOTO 01: ESCOLA MUNICIPAL CASTRO ALVES



**Fonte:** Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: CHEGADA NA ESCOLA



**Fonte:** Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 03: APRESENTAÇÃO DE PROJETO DIA DO LIVRO



**Fonte:** Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: MOMENTO DE RECREAÇÃO



**Fonte:** Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia





ESCOLA MUNICIPAL CELESTE LARANJEIRA MALHEIROS

FOTO 01: ESCOLA MUNICIPAL CELESTE LARANJEIRA MALHEIROS



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02:RETORNO PARA CASA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 03: COMEMORAÇÃO DO DIA DA CRIANÇA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: HORA DA RECREAÇÃO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 05: AULA DE CONTO



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 06: AULA DE DANÇA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia



## COLÉGIO MUNICIPAL ELIZA TEIXEIRA

FOTO 01: COLÉGIO MUNICIPAL ELIZA TEIRXEIRA DE MOURA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 02: VISTA PANORÂMICA DO COLÉGIO MUNICIPAL ELIZA TEIRXEIRA DE MOURA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-

FOTO 03:HORA CIVÍCA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

FOTO 04: HORA CIVÍCA



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura de Palmas de Monte Alto-Bahia

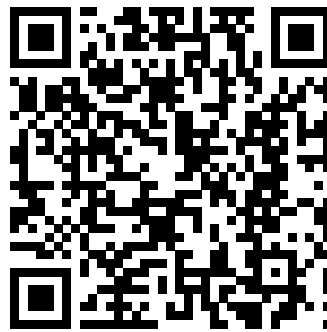


## PROTOCOLO DE ASSINATURA(S)

Assinatura digital ICP-Brasil em conformidade com a MP nº 2.200-2/2001 gerada pelo software de propriedade da PROCEDE BAHIA Processamento e Certificação de Documentos Eletrônicos LTDA, protegido pela Lei nº 9.609/98, regulamentado pelo DECRETO Nº 2.556 e devidamente registrado no INPI sob o número BR 512016000188-7 publicado na Revista da Propriedade Industrial nº 2387.

Para verificar as assinaturas clique no link: <http://www.procedebahia.com.br/verificar/FCF6-1516-A194-1DEE-ECE5> ou vá até o site <http://www.procedebahia.com.br> e utilize o código abaixo para verificar se este documento é válido.

Código para verificação: FCF6-1516-A194-1DEE-ECE5



### Hash do Documento

8335b3635f963b47674114605b1d2bb0a87ca26aec726be1e39a45ad3590bc3c

O(s) nome(s) indicado(s) para assinatura, bem como seu(s) status em 22/02/2024 é(são) :

Tipo: Certificado Digital ICP-Brasil

Responsável: PROCEDE BAHIA Processamento e Certificação de Documentos Eletrônicos Ltda

CNPJ: 18.195.422/0001-25

Assinado em: 22/02/2024 13:45 UTC-03:00