



Educação Campesina Tatauí



Celito Kesting
Ducilene Soares Silva Kesting
Maria Givanice de Fonte Santos Santana

 **Pedro & João**
editores

**CELITO KESTERING
DUCILENE SOARES SILVA KESTERING
MARIA GIVANICE DE FONTE SANTOS SANTANA**

**EDUCAÇÃO CAMPESINA
TATAUÍ**


Pedro & João
editores

Copyright © Autor e autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor e das autoras.

Celito Kesting; Ducilene Soares Silva Kesting; Maria Givanice de Fonte Santos Santana

Educação campesina Tatuí. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
271p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-1649-2 [Digital]

1. Educação. 2. Geologia. 3. Geografia. 4. História. 5. Autores. I. Título.

CDD – 930

Capa e Diagramação: Celito Kesting

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

PREFEITO

Regis Cleivys Sampaio Bento

VICE PREFEITO

Carlos Jarques Canturil da Silva

**SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORA DO TERRITÓRIO DO SÃO FRANCISCO NA UNDIME
COORDENADORA DO FORUM**

Ducilene Soares Silva Kesting

COORDENADORES TERRITORIAIS FORMACAMPO

Antoniclebio Cavalcante Eça – Difort/Gepemdecc/UESB

Arlete Ramos dos Santos – PPGEd/Gepemdecc/UESB

Niltânia Brito Oliveira – Gepemdecc/UESB

GERENTE DAS ESCOLAS DO CAMPO

Nadja de Arimateia Batista

COORDENADORAS MUNICIPAIS DO FORMACAMPO

Maria Inês Souza Batista

Maria Givanice de Fonte Santos Santana

**CHEFE DE DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO E
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

Maria Ilka Rodrigues Freitas Brandão

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Joselita Campos Almeida Fonseca

COMISSÃO ESPECIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria Givanice de Fonte Santos Santana - SME

Batuyra Cristina Souza do Carmo Pedra – SME

Joselita Campos Almeida Fonseca - CME

Jociene Rodrigues Livino - CME

Adriana Alves de Moura - CME

Márcia Bispo Pinto da Silva - Professora

Amilton dos Santos Souza – Professor

Elizabeth Maria da Silva e Maria Jurema Souza Silva - Estudante

Nadja de Arimatéia Batista - Gestora
Cedna Maria Araújo- Coordenadora
Maria de Sousa Varela de Oliveira - Movimentos Sociais
Alexandra Esperina dos Santos - Movimentos Sociais
Bruno dos Santos Silva – EFAS Sobradinho
Eduarda Campos da Silva - EFAS Sobradinho

REDAÇÃO

Celito Kesting
Ducilene Soares Silva Kesting
Maria Givanice de Fonte Santos Santana



PREFEITURA MUNICIPAL DE SOBRADINHO
ESTADO DA BAHIA
CNPJ: 16.444.804/0001-10

APRESENTAÇÃO

Com o presente documento apresentam-se as Diretrizes da Educação do Campo para a rede pública do Sistema Municipal de Ensino aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação do Município de Sobradinho - BA, conforme preceitua a Lei Municipal nº 444, de 2 de dezembro de 2009. Tem-se o propósito de implementar a Política de Educação Básica do Campo, instituída por força do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, da Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002, e da Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008.

As orientações que nele constam baseiam-se no conjunto de princípios e procedimentos que objetivam atender a população do campo em suas variadas formas de produção da vida, quais são: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais como quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos, povos das matas e florestas, e demais populações que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Nessa perspectiva, objetiva-se com ele alinhar as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação e do Plano Municipal de Educação (PME), voltadas para a comunidade campesina, com os marcos normativos federais da Educação do Campo e os documentos normativos e regulatórios da Educação Pública do Estado da Bahia. Visa-se orientar o trabalho e a *práxis* pedagógica das unidades escolares do campo.

Aproveita-se o ensejo para externar efusivos agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram na construção deste importante documento. Salienta-se que ele

é fruto de ação coletiva, conjunta, democrática e participativa da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e da Comissão Especial da Educação do Campo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	17
2.1	Leis e Conceitos	18
2.2	Princípios e Fundamentos	18
2.3	Marcos Conceituais	20
2.4	Princípios	25
2.5	Contexto	26
2.6	História	31
2.7	Geologia	48
2.8	Geografia	52
2.8.1	Clima	53
2.8.2	Relevo	54
2.8.3	Hidrografia	56
2.8.4	Vegetação	57
2.8.5	Fauna Silvestre	63
2.9	Demografia	68
2.10	Socioeconomia	69
2.11	Cultura	70
3	RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE	77
3.1	Algodões Novo	77
3.2	Algodões Velho	79
3.3	Novo São Gonçalo	80

3.4	Lagoa Grande	82
3.4.1	São Sebastião – Extensão MST	84
3.4.2	São Sebastião – Extensão Barra	85
3.5	Sangradouro	88
3.6	Correnteza	91
3.7	Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS)	92
4	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	99
4.1	Gestão Educacional	101
4.2	Formação Continuada	106
4.3	O Processo de Avaliação	114
4.4	Projeto Político Pedagógico	118
5	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	121
5.1	Concepção do Currículo	122
5.2	Classes	125
5.3	Matriz Curricular	132
5.3.1	Trabalho	134
5.3.2	Sustentabilidade	136
5.3.3	Ambiente	136
5.3.4	Agroecologia	143
5.3.5	Cultura	146
5.3.6	Juventude	148
5.3.7	Movimentos Sociais	149
5.3.8	Sexualidade	153

6	EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO	159
6.1	Direitos Humanos e Exercício da Cidadania ..	162
6.2	Educação Antirracista	168
6.3	Relações Étnico-Raciais	173
6.4	Educação Indígena e Quilombola	177
6.5	Educação de Jovens, Adultos e Idosos	183
6.6	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ..	191
6.7	Educação Integral em Tempo Integral	198
6.8	Pedagogia da Alternância	203
7	FINANCIAMENTO E RECURSOS FINANCEIROS	211
7.1	Plano de Ações Articuladas (PAR)	213
7.2	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)	215
7.2.1	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ..	216
7.2.2	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	219
7.2.3	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)	223
7.2.4	Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)	225
7.2.5	Outros Programas a que o Município Aderiu	227
7.3	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	230
7.4	Prestação de Contas	233
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
	REFERÊNCIAS	241

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo representam um marco histórico e um avanço significativo em termos de educação. É a primeira vez na história da educação de Sobradinho, que se produz um documento oficial a orientar e organizar, de forma legal, as escolas do campo. Ele resulta da adesão que a Secretaria Municipal de Educação fez, com o inerente compromisso de qualificar docentes da educação básica no Curso de Formação Continuada de Educadores do Campo (FORMACAMPO).

Com intuito de incentivar, pela formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas do campo, o Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo (FORMACAMPO) promove uma ação educacional nacional oriunda de uma dívida histórica social. Com a participação de todas/os que fazem parte da comunidade local e escolar, lança para os municípios pertencentes aos territórios de identidade na Bahia, uma proposta de construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo. Integra coordenadores municipais, professores e gestores, conselhos municipais de educação, movimentos sociais e representantes da sociedade civil, em ampla ação política e democrática conjunta.

Nesse sentido, considera-se a educação do campo como uma modalidade de ensino abrangente que visa a formação integral do homem do campo. Com currículo específico, fomenta-se o desenvolvimento de atividades abrangentes a toda a família. Sugerem-se estratégias para o desenvolvimento sustentável. Valorizam-se a ambiência, o espaço e o tempo.

A finalidade da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar específica, associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura. Ela se propõe a desenvolver ações

conjuntas/coletivas na comunidade escolar, na perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Estimula a construção de relações baseadas no respeito. Valoriza o universo de brasileiros que vivem do/no campo, representados pelos movimentos de luta e organização. Propõe que a educação se construa por eles próprios.

Compreende-se que a educação do/no campo parta da realidade dos povos do campo, de suas especificidades de pequenos agricultores, criadores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados e ribeirinhos. Os processos de ensino/aprendizagem devem contemplar e valorizar essa identidade.

O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens, as mulheres e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território de produção de história e cultura, de luta e de resistência dos sujeitos que ali vivem. O município de Sobradinho possui essa realidade no seio de sua existência. Assume, por isso, o desafio de pensar o campo e suas populações, seu modo de viver, conviver, sua organização política e suas identidades culturais. Propõe um currículo contextualizado, que atenda as especificidades e desejos dos povos que habitam esse lugar. (RCM, 2020, p. 49).

Para o município de Sobradinho isso implica na revisão periódica de seu referencial curricular e expansão de seu organizador curricular, de forma a adequá-los a essa modalidade de ensino, para atender especialmente as classes multisseriadas que predominam nas escolas do campo. Requer também a produção e/ou aquisição de material didático e paradidático específico, que dialogue com o contexto local dos estudantes e que dê conta da organização dos espaços e tempos pedagógicos integrados. Precisa-se acelerar a elaboração da matriz curricular específica para as escolas do campo e personalizar seus projetos políticos pedagógicos.

Observe-se que até então, nelas se está a utilizar o modelo unificado.

As escolas do campo do município atendem estudantes dos anos iniciais e da Educação Infantil do Ensino Fundamental, com idade predominante entre quatro a dez anos, de forma que não se observa a necessidade de um calendário escolar específico. Eles são assíduos, em qualquer período do ano. Para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do 6º Ano, há transporte escolar a assegurar o acesso diário às unidades de ensino da cidade. É também um desafio abrir esse segmento nas comunidades do campo. Há maior necessidade de um calendário flexível para os estudantes do Ensino Médio. Eles são também trabalhadores do campo. Porém, essa é competência da Rede Estadual de Ensino.



2 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

A princípio, conceitua-se adequadamente a expressão “Educação do Campo”, que se contrapõe à locução “Escola Rural”. Concebeu-se essa nova ideia, no contexto da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998. A partir de então, passou-se a ver o campo como um espaço de vida. Verificou-se que ele não se resumia à dicotomia urbano/rural, mas continha especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais. Despertou-se para a garantia do direito a uma educação específica, que assegurasse às pessoas educarem-se no lugar onde vivem e participarem ativamente do processo de construção da ação educativa própria.

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

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

2.1 Leis e Conceitos

Os aspectos legais são imprescindíveis na legitimação e direcionamento as ações no setor educacional. É importante conhecê-los, entendê-los, discuti-los e tê-los por base na constituição das Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC). Eles se constituem de um conjunto de normas, leis e regulamentos que regem as relações entre indivíduos e instituições de uma sociedade. São essenciais para assegurar a proteção dos direitos e os interesses de todos os povos e pessoas vinculadas ao campo.

É essencial compreender a concepção de educação do campo, para respeitar sua especificidade de formar sujeitos que desenvolvam aptidões e potencialidades no contexto em que vivem. Não se concebe copiar um modelo alheio a essa realidade que os impulsionem a não enxergarem a possibilidade de sustentabilidade e, principalmente, de terem vida digna. Como resultado da educação com qualidade social, o estudante do campo deve ter condições de poder escolher ficar ou não no campo, com a prerrogativa de assegurar seus direitos.

2.2 Princípios e Fundamentos

Dentre os dispositivos normativos que fundamentam as diretrizes, são referências no âmbito nacional: a Constituição Federal, de 1988; a Lei Federal 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e os documentos legais reunidos na obra Educação do Campo: marcos normativos, publicada em 2012

pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC). A esses dispositivos se vinculam:

- **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001.** Aprova a Resolução que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece princípios e procedimentos que visam 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;
- **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008.** Reexamina o Parecer CNE/CE nº 23/2007, que, por sua vez, ainda não homologado, trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Estabelece uma discussão conceitual sobre a definição de Escola do Campo e define orientações para o atendimento da Educação do Campo;
- **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo;
- **Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar (PNAE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- **Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2012, p. 5).

- **Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com destaque aos “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, 2012a, p. 6);
- **Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Estabelece, no art. 35, que a escolarização dos sujeitos do campo deve considerar suas peculiaridades. Define orientações para três aspectos essenciais à organização do trabalho pedagógico: conteúdos curriculares e metodologias; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. Considera principalmente a Educação do Campo como Modalidade de Ensino.
- **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

2.3 Marcos Conceituais

A concepção de Educação do Campo não se limita à discussão pedagógica e, nem tampouco aos aspectos didáticos e metodológicos de uma escola localizada em meio rural. Ela diz respeito à construção de um desenho da educação escolar do

campo que tenha as matrizes formativas dos sujeitos como espinha dorsal, que se adequa às necessidades da vida do/no campo e que, essencialmente, se formule pelos sujeitos do campo, tendo o campo como matriz de referência. Essas matrizes consideram-se os pilares da Política de Educação do Campo e representam marcos conceituais para identificação das unidades escolares como Escolas do Campo. (Qd. 1).

Quadro 1 - Conceitos e relações com os princípios

<p>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).</p>
<p>Trabalho - relação fundante da criatividade camponesa, ação direta e mobilização de forças produtivas inovadoras. Na Educação do Campo, considera-se a matriz trabalho como princípio educativo. “Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais quanto culturais”. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 749).</p>
<p>História - legado da memória, imaginário social significativo para as identidades locais. Assim, “a escola é um lugar que recupera e trabalha com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer profundamente a história da humanidade”. (CALDART, 2003, p. 76).</p>
<p>Cultura - “trata-se da criação e da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios”. Esta matriz relaciona-se diretamente com a matriz terra, quando</p>

“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.

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 por seu modo de vida lhes confere ricos conhecimentos de organização popular e adaptação a 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.

Agroecologia - A agroecologia e a educação do campo têm a mesma base social de construção inicial – a resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização através dos movimentos sociais. Uma das características marcantes da agroecologia no Brasil é um vínculo com a defesa da agricultura familiar camponesa como base social de estilos sustentáveis de desenvolvimento rural. (CAPORAL; PETERSEN, 2011).

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

Essas matrizes são fruto de fortes debates que se realizaram entre os educadores do campo nos encontros e nas atividades desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica, durante o processo de construção ou elaboração dos projetos políticos e pedagógicos das unidades escolares do campo. Assim, a concepção de Educação do Campo vincula-se à peculiaridade dos sujeitos, com fundamento no interesse por um modelo cujo foco é o desenvolvimento humano. (Qd. 2).

Quadro 2 - Concepções e características

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 seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica, no 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 notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto

de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

Fonte: Distrito Federal. Secretaria de Educação Estadual (2019).

2.4 Princípios

As normativas que legislam em favor da Educação do Campo de Sobradinho são:

- **Lei Municipal nº 444/2009.** Disciplina a organização do sistema municipal de ensino de Sobradinho - BA e dá outras providências.
- **Lei Municipal nº. 549, de 11 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação (PME), em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação e dá outras providências, em especial na meta 8, na estratégia 8.7 (Apoiar experiências específicas de Educação do Campo e Indígena em função das etapas e modalidades da Educação Básica e da especificidade de seu corpo discente, adotando diferentes estratégias metodológicas) e na estratégia 8.8 (Fomentar a produção de materiais didático-pedagógicos específicos e diferenciados, contextualizados às realidades socioculturais para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas e povos do campo).
- **Resolução CME nº 001, de 11 de fevereiro de 2020.** Orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) e institui como documento obrigatório o Referencial Curricular

Municipal (RCM) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Sobradinho ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Sobradinho, Estado da Bahia, e dá outras providências.

- **Portaria SME nº 30, de 16 de novembro de 2023.** Dispõe sobre a criação de Comissão / Comitê Especial para a Construção ou (Re)elaboração Participativa das Diretrizes Municipais da Educação do Campo e Acompanhamento das Políticas de Educação nas Escolas do Campo no Município de Sobradinho - BA.

- **Portaria SME nº 15, de 28 de junho de 2024.** Dispõe sobre a alteração de membros da Comissão/Comitê Especial para a Construção ou (Re)elaboração Participativa das Diretrizes Municipais da Educação do Campo e Acompanhamento das Políticas de Educação nas Escolas do/no Campo no Município de Sobradinho - BA, de que trata a Portaria nº 31, de 16 de novembro de 2023.

- **Resolução CME Nº 002/2024, de 10 de junho de 2024.** Estabelece diretrizes orientadoras para a elaboração e/ou revisão do Projeto Político Pedagógico das Escolas Públicas do/no Campo, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Sobradinho - BA.

Portaria SME nº 019 de 23 de julho de 2024. Dispõe sobre a constituição dos Mutirões Escolares de elaboração e/ou revisão dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas do campo pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino.

2.5 Contexto

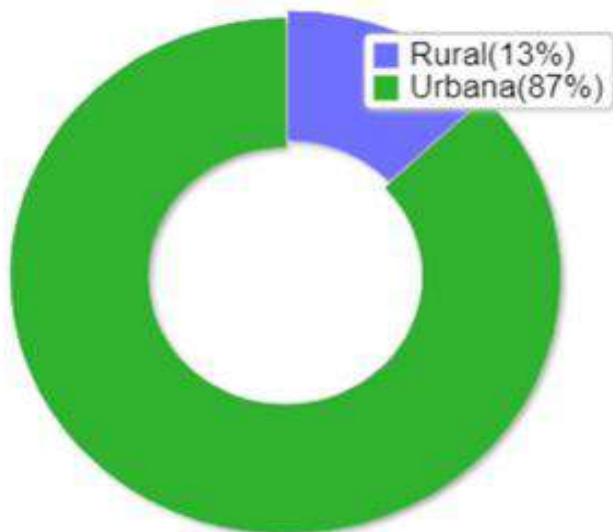
As escolas do campo distribuem-se em seis povoados, com atendimento a oito comunidades, em distâncias de 3 a 41 km

da sede. Com o compromisso de efetivar o processo de ensino aprendizagem, sem interrupção e com qualidade, o governo municipal disponibiliza transporte escolar. Atende 437 (quatrocentos e trinta e sete) estudantes matriculados em escolas estaduais e municipais, que residem em áreas afastadas ou que moram em locais onde barreiras físicas dificultam o acesso à escola. Os veículos são fechados e oferecem segurança. As estradas vicinais recebem manutenção constante, para que não haja interrupção das aulas. Fornece-se merenda, com os mesmos itens da sede, e o cardápio é acompanhado por nutricionistas. A infraestrutura dos prédios escolares recebe reformas expressivas. Eles se encontram em condições favoráveis de funcionamento. Oferecem-se nas escolas do campo as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Dos 4.598 estudantes matriculados na rede municipal de ensino, em 2024, apenas 170 (13%) estudam nas escolas do campo. (Fig. 1).

Os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio, que residem nas comunidades do campo, estudam na cidade com os demais estudantes da rede. Eles têm transporte oferecido pela Prefeitura. Correspondem a 8,1% dos estudantes matriculados na rede municipal de ensino.

Para distribuírem-se as turmas nas diferentes escolas do campo, considera-se a quantidade de educandos. Todas funcionam no sistema multisseriado. Algumas trabalham também com o sistema de multietapas, que consiste em atender a classe de crianças de educação infantil e ensino fundamental na mesma turma. Diferencia-se do sistema multisseriado que atende turma com estudantes do ensino fundamental, em anos/séries diferentes. Em 2024 perfazem o total de 170 educandos; 42 matricularam-se na Educação Infantil e 128, no Ensino Fundamental Anos Iniciais. (Tab. 1).

Figura 1 – Estudantes por localidade



Fonte: SGE BRAVO (2024)

Tabela 1 - Distribuição das turmas das Escolas do Campo 2024

Escolas Municipais	I PER	II PER	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total
de Sangradouro	5	3	1	1	3	2	3	18
Antônio Freire	2	3	3	4	6	5	1	24
Perpétua Maria de Miranda	3	5	2	5	2	2	2	21
Luíz Rodrigues da Silva	4	5	7	8	3	2	9	38
Manoel Henrique dos Santos	3	1	3	3	5	1	2	18
São Sebastião	---	---	---	---	---	---	---	---
Ojefferson Santos Souza	---	7	8	7	6	9	8	45
São Sebastião - Barra	---	1	---	1	2	2	---	06
Total	17	25	24	29	27	23	25	170

Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024).

As turmas são multisseriadas. Agrupam-se conforme a proximidade dos Anos/Série. Apenas as escolas Luís Rodrigues da Silva, em Algodões Novo, e Ojefferson Santos Souza, no MST, mantém turmas em etapas separadas. As demais utilizam

o sistema de multietapas. Em função do número reduzido de crianças matriculadas nessas unidades de ensino, agrupam-se educandos da Educação Infantil com estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental. A partir do 2º Ano, há turmas multisseriadas.

A Secretaria de Educação tem buscado desvincular a Educação Infantil do Ensino Fundamental na mesma turma, considerando a especificidade de cada segmento, mas muito depende da demanda. Contudo, assegura que toda criança se matricule na rede municipal de ensino. Para isso Implementa ações do Programa Busca Ativa Escolar, do Programa Nacional da Criança Alfabetizada e outros mais, para garantir o direito de aprender desses estudantes.

Cerca de 300 estudantes dos Anos Finais, residentes no campo, estudam nas escolas públicas da cidade e cerca de 150 no Ensino Médio. Perfaz-se, assim, o total diário de 450 estudantes a utilizarem o transporte escolar. Esses segmentos ainda não são oferecidos no campo, com exceção da escola no MST, que oferece os Anos Finais. (Tab. 2).

Tabela 2 - Usuários do transporte escolar

Segmento	Quantidade
Ensino Fundamental Anos Finais	300
Ensino Médio	150
Total	450

Fonte: SME/Setor de Transporte Escolar (2024)

O quantitativo de estudantes residentes no campo, que estudam nas escolas da cidade, é bem superior ao número de educandos das escolas do campo. É perceptível a necessidade de a SME atender a essa clientela, com planejamentos que se baseiem nesse contexto de vida diferenciado. A formação continuada para os docentes é essencial à práxis pedagógica, a

fim de se contemplarem esses estudantes em seu contexto de vida.

A equipe docente das escolas do campo, em 2024, compõe-se de 15 professores (14 contratados e 1 efetivo). Eventualmente há necessidade de rotatividade entre eles. Observe-se que a Portaria SME nº 048, de 08 de julho de 2024, e a Resolução CME nº 003, de 22 de julho de 2024, dispõem sobre a criação da Escola Municipal Ojefferson Santos Souza. Em razão de estar ainda em processo de abertura, seu código do INEP não está disponível. Os demais professores não mencionados estão lotados em outras unidades de ensino do município. (Tab. 3).

Tabela 3 - Identificação das unidades escolares do campo

Nome das Escolas	INEP	Endereço	Etapa Ofertada	Prof.	Func.
Manoel Henrique dos Santos	29032315	Novo São Gonçalo	Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais	02	02
Luís Rodrigues da Silva	29032350	Algodões Novo		03	06
Antônio Freire de Souza	29032393	Algodões Velho		02	03
São Sebastião – Barra	29032458	Lagoa Grande		01	01
Sangradouro	29032440	Sangradouro		02	03
Perpétua Maria de Miranda	29032377	Correnteza		02	02
Ojefferson Santos Souza	---	Assentamento Vale da Conquista - MST	Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA	03	04
Totais				15	21

Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024)

Coordenados pela Gerência de Educação do Campo, com apoio pedagógico e material da equipe técnica da Secretaria de Educação, os professores realizam planejamentos semanais.

Enquanto planejam as atividades, eles contam com a Reserva Técnica, constituída de professoras substitutas que assumem as salas de aula. O corpo docente participa efetivamente das formações continuadas, jornadas pedagógicas, seminários, projetos pedagógicos, mobilizações sociais, programas de saúde e de assistência social. Essas atividades são implementadas pela SME em parceria com as demais Secretarias, em trabalho intersetorial, como também de oficinas voltadas para a formação. Visam contextualizar os conteúdos curriculares do Sistema de Ensino com a realidade do Semiárido brasileiro. Com destaque, participam de todas as exposições e integram-se aos eventos da cidade.

2.6 História

Ao chegar à Fazenda Tatauí, em 1974, a empresa responsável pela construção da Barragem na Cachoeira do Sobrado menoscabou a memória, a história e o saber ancestral indígena. Substituiu radicalmente os costumes e a espiritualidade libertadora nativa, que nas margens do Rio São Francisco e na caatinga se conservavam, pela religião e costumes colonialistas opressores. Na sede daquela antiga fazenda, ela implantou seu canteiro de obras, nos moldes do que séculos antes haviam feito os curraleiros e missionários.

A tônica geral, o ponto comum em todas essas obras, independentemente de onde são construídas, é que são planejadas, desenvolvidas e executadas como se tudo acontecesse em um deserto, ou melhor, onde **não houvesse vida alguma para se preocupar, processo algum para interromper, história alguma para respeitar** (grifo nosso). Como se tudo começasse – o processo, a vida e a história – com a chegada dos executores do projeto à área. E mais importante ainda, como se o projeto fosse a melhor coisa que poderia acontecer, não cabendo, portanto, dúvida ou

oposição. (GERMANI, 1993, p. 557 *apud* KESTERING, 2019 e 2022, p. 63).

Pela história oficial, sabia-se que, com Tomé de Sousa, primeiro governador geral do Brasil, no dia 29 de março de 1549, haviam chegado seis missionários jesuítas, incumbidos de cristianizar e civilizar os grupos nativos. Tratava-se da execução de uma estratégia geopolítica definida pelo Padroado que o Papa Calixto III, com a bula *Inter Cetera*, criara no dia 11 de março de 1453 e, em 1514, o Papa Leão X havia confirmado. Ela interessava, concomitantemente, à Coroa Portuguesa e à Santa Sé. Não, porém, aos grupos nativos.

Esta união pode ser vista através do direito de padroado. Dentro das normas eclesiásticas, o padroado conferia ao rei, melhor, à Ordem de Cristo, controle da religião católica em seus domínios ultramarinos. Foi a forma através da qual o governo lusitano exerceu sua função de proteção sobre a Igreja Católica, como religião oficial de seus territórios conquistados e que viriam a ser dominados. Em miúdos: cabia ao Estado português a administração temporal e espiritual de suas colônias. (ALMEIDA, 1968; AZZI, 2008, p. 162 *apud* ARRAES, 2012, p. 164).

Para civilizar e cristianizar os povos indígenas, implantaram-se aldeamentos missionários, freguesias e vilas; verdadeiros currais de almas. Nesses redutos de aculturação, pelo controle do Estado e da Igreja, domesticavam-se os nativos. Impunha-se a eles o mesmo modelo ideológico e identitário que, para dar sustentação à estrutura política do Império Romano, no ano 313 da Era Cristã, Constantino havia implantado no Velho Mundo. Nos séculos XV e VI, coincidente com os das grandes navegações espanholas e portuguesas, abençoadas pelos papas, a Igreja se fortaleceu grandemente e ampliou seu poder ideológico, político, econômico e religioso.

Imbuído do espírito e das intenções do Padroado, no dia 25 de fevereiro de 1551, dois anos depois da chegada de Tomé de

Sousa à Terra das Palmeiras, o Papa Júlio III criou a Diocese de São Salvador da Bahia. Com a Bula *Super Specula Militantis Ecclesiae*, ele ratificou todo território do Brasil Colonial ao mapa de domínio político de Portugal e vinculou-o à jurisdição religiosa do Vaticano. Sem nada saberem, integraram-se, assim, os grupos nativos do chão Tatauí ao grande curral a ser cristianizado, civilizado ou urbanizado pelos missionários vinculados à extensa Diocese de São Salvador da Bahia.

As regiões tropicais [como o Submédio São Francisco onde se localizava o território Tatauí] permaneceriam como “fáceis de alcançar, mas difíceis de agarrar” e, malgrado o domínio político dos colonizadores nessas “zonas tropicas”, permaneceriam estas regiões predominantemente marcadas pela presença dos grupos autóctones ou mestiços.” (CROSBY, 2012, p. 139 *apud* OLIVEIRA, 2022, p. 203-204).

Para catequisar os indígenas e capacitá-los às atividades de mineração, garimpo e vaqueirama, em 1655, implantou-se a Missão de São Gonçalo, junto à foz do Rio Salitre, 70 km a nordeste da antiga Aldeia Sentocé e 15 km a leste da atual cidade de Sobradinho – BA. Nela cristianizaram-se, civilizaram-se e urbanizaram-se os indígenas ocupantes do território Tatauí. Sem o inicial consentimento e providencial orientação, seguida pela escravização dos grupos indígenas locais, a exploração do salitre e a colonização pecuarista do Vale do Rio São Francisco teria sido muito difícil, inviável ou, até mesmo, impraticável, pois eles eram os práticos do sertão. (ARRAES, 2018, p. 4 *apud* KESTERING, 2024a, p. 37).

Em 1659, o Padre Antônio Pereira, tio e sócio de Garcia d’Ávila, tornou-se proprietário do trecho de terra que tinha o Rio Salitre como referência. Ela se estendia 20 léguas (120 Km) rio acima, até a foz do Riacho Bazuá, provavelmente, a oeste da velha cidade de Sento Sé. (Fig. 2). Ocupava-a, efetivamente, o escravo nativo Antônio, conhecedor da língua dos grupos autóctones, dos caminhos por onde melhor se transitava e das

formas mais adequadas à sobrevivência naquelas matas sertanejas. (VIEIRA FILHO, 2006, p. 48).

Figura 2 – Sede da Fazenda Tatauí, na sesmaria do Pe. Antônio Pereira



Fonte: Kesting (2024a, p. 41), adaptada pelos autores.

Carta de 2 de janeiro de 1659, 20 léguas pelo Rio de São Francisco acima no sertão, da parte do sul, toda a terra da barra do Rio Salitre no lugar onde se mete o Rio São Francisco, que se tomará como peão, descendo pelo Rio de São Francisco abaixo até encontrar com a dada que lhe deu o capitão-mor Baltazar de Queiroz, que o concessionário tem povoado, e da barra do Salitre 20 léguas de terra pelo mesmo Rio de São Francisco acima, rumo direito ressalvando pontas, enseadas e ilhas que houver para cima e para baixo, mas do Rio de São Francisco para o lado do sul, a largura que houver na jurisdição desta capitania, até entestar com a Bahia rumo de leste a oeste, que divide uma da outra da nascença do Rio Real, para o sertão com outro ponto de comprimento acima e abaixo quando tiver pelo Rio de São Francisco inclusive dentro desta dada, a nascença do Rio Itapicuru, e as serras de Eigipe-Iba e Jacobina com as mesmas que ficaram dentro desta dada, com todos os seus logradouros. (FREIRE, 1906, p. 29-30 *apud* FONSECA, 1996, p. 134).

Em 1682, vincularam-se a Missão de São Gonçalo e a Fazenda Tatauí à Freguesia Velha de Santo Antônio do Sertão de Jacobina, criada por Dom Gaspar Barata de Mendonça, primeiro arcebispo do Brasil. Em 1706, à mesma freguesia,

vinculou-se a Missão de Nossa Senhora das Grotas que, com apoio de Garcia d'Ávila Pereira, os franciscanos implantaram na Passagem de Juazeiro, com os **“índios Tamoquim da redondeza, para formarem a nova aldeia”**. (WILLEKE, 1966, p. 95).

Um descendente de Francisco d'Ávila tornou-se saliente na Bahia por seu amor à Religião e atos de beneficência. Dele falam com muita gratidão as crônicas da Ordem Franciscana, chegando a dizer Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão no *Novo Orbe Seraphico Brasilico* que os missionários, que andavam pelas suas fazendas do Rio de São Francisco, às aldeias e missões, fazia ele distribuir por dia uma rês de esmola, **além do afável e comum agasalho que em sua Pessoa e casa achavam todos os religiosos que por aqueles distritos vagavam às esmolas e outros benefícios mais**. Tais qualidades e graças o fizeram irmão de Ordem em Congregação de 14 de agosto de 1706.

Foi ele Garcia d'Ávila Pereira, 3º desse nome, Coronel de Ordenanças a quem foi dada a capela da Conceição do Convento dos Franciscanos, com direito a quatro sepulturas. (STUDART, 1902, p. 51-52).

Ao tempo em que as aldeias eram hostis à pregação dos jesuítas e aos indígenas não aliados, elas eram receptivas aos ensinamentos dos pregadores de Francisco de Assis que representavam um “mal menor” em relação aos jesuítas e outros neopovoadores. Nelas, a escravidão e a repressão moralista eram bem mais brandas que entre os curraleiros e pregadores inicianos.

Por serem mais tolerantes que os jesuítas, interessavam-se os capuchos mais por civilizar que converter ao catolicismo. Serviam-se de seus hábitos, sem a eles frontalmente se contraporem, para disseminar, com sutileza, as ideias religiosas de linearidade vertical. Pouco ou quase nada de rendimento obtinham com sua pregação. Não se inibiam com isso, porque seu objetivo maior era viver a pobreza recomendada por Francisco de Assis, nos moldes do que

faziam os primeiros cristãos. (KESTERING, 2020a, p. 129 *apud* KESTERING, 2024a, p. 23).

Com os memoráveis e simpáticos capuchos *abaré*, os catequisados tinham acesso a determinados direitos, como a manutenção da utilização coletiva do território e o continuísmo de algumas de suas tradições nativas. Assim, as aldeias se constituíam importantes espaços de socialização de indivíduos e etnias. Pesava muito, em favor dos catequisados autóctones, a relativa liberdade que se lhes concedia, para ausentarem-se temporariamente das missões e visitarem, com regularidade, os sítios e roças onde moravam suas famílias.

Os sítios e roças haviam se transformado em uma espécie de retiro espiritual, onde os índios realizavam suas festas e rituais, sem o incômodo da repressão colonial. Nesses encontros, executavam práticas mágico-curativas movidas por danças, bebidas, pinturas e sons. Ao que tudo indica, mais que uma reunião familiar, esses momentos transformavam as roças e sítios em verdadeiros templos a céu aberto, que agregavam em sua volta um número significativo de crentes, curiosos e líderes espirituais, permitindo não somente a transmissão dos códigos, signos e linguagens de uma cosmologia identificada como indígena, mas também o restabelecimento de uma atmosfera simbólica que tornava possível a própria existência daqueles indivíduos, no violento e contraditório mundo colonial. (TRINDADE, 1803 *apud* CANCELA, 2012, p. 238).

Pela tradição oral conservada entre os vaqueiros da Fazenda Tatauí, apregoa-se ainda hoje, que indígenas aldeados na Missão de São Gonçalo do Salitre e de Nossa Senhora das Grotas, realizavam frequentes visitas a suas famílias. No seio delas, nos boqueirões, grotas e/ou morros residuais, adjuntos aos brejos, caçavam, cultivavam pequenas caiçaras e realizavam rituais de sua tradição milenar.

Ali, sem a presença física e simbólica de autoridades e instituições coloniais, realizavam um sem-número de práticas

consideradas pelos luso-brasileiros como evidências de vadiagem, superstição e selvageria, pois em tudo se distanciavam das ideias de trabalho sistemático, produção mercantil, sociedade civil e civilidade cristã que a política indigenista vigente tentava impor aos grupos indígenas. No entanto, mais que um lugar anticolonial, como pareciam compreender a alguns colonos, esses sítios e roças eram lugares que, embora subvertessem temporariamente a ordem daquela sociedade, serviam também para o seu fortalecimento à medida que permitiam a construção de novos laços de sociabilidade entre vários sujeitos, a formação de uma cultura mestiça enraizada em vários códigos, signos e linguagens e a produção dos limites de tolerância do próprio sistema de dominação vigente. (CANCELA, 2012, p. 237).

Somente em 1719, mais de 200 anos depois da ocupação portuguesa do litoral pindorâmico, e 37 anos depois que se criara a Freguesia Velha de Santo Antônio de Jacobina, construiu-se uma capela devotada a São José, junto à foz do Riacho Mulungu, na margem direita do Rio São Francisco. Em 1752, reconheceu-se a ela, como sede da unidade administrativa interiorana da base católica apostólica romana, vinculada à grande Arquidiocese de São Salvador da Bahia. (Fig. 3). A Fazenda Tatauí, cuja sede situava-se a 60 km de distância, a nordeste da igreja de São José, vinculou-se então àquela freguesia.

Para amenizar os conflitos entre os recém-chegados colonizadores portugueses e os colonizados, majoritariamente nativos, os reverendos padres Domingos Álvares de Sousa, Luís Alves e Francisco de Santa Clara administravam-na com a cruz de Cristo que, devotamente, eles próprios e seus coadjutores ostentavam no seio da igreja matriz e das capelas a ela subordinadas. Do adro daqueles modestos templos, ao transbordo das fronteiras da freguesia, eram as espadas e os mosquetes manuseados por obductas mãos de ferro de exímios capitães [e alferes], capachos da coroa lusitana que, como mechas de algodão a evitar fraturas

em delicados cristais, disciplinavam os fiéis nativos em processo civilizatório. Sob a provável tutela e segura orientação da Junta das Missões, a normatizar as estratégias missionárias e/ou paroquiais, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, os padres e os comandantes eram, assim, os pilares a sustentar o sistema curraleiro e promover a harmonia na sociedade escravista da região média e submedial do Vale do Rio São Francisco. Em ação conjunta, a um só e mesmo tempo, padronizava-se o comportamento nativo nas missões implantadas na região e promovia-se a invisibilidade dos indígenas, no vasto torrão Sento Sé que a ela se vinculava. (KESTERING, 2024a, p. 52-53).

Figura 3 – Igreja matriz de São José da Barra de Sento Sé



Fonte: Borges (2017 *apud* Kesting, 2024a, p. 59)

Na segunda metade do Século XVIII, ao Capitão Mor José da Rocha Medrado, a residir na sede da Fazenda das Pedras, competia o disciplinamento das famílias da Fazenda Tatauí que se vinculava, então, a sua jurisdição. Era seu braço direito o Alferes (Subtenente) José Ribeiro de Oliveira, mestiço Amoipirá, residente na sede da Fazenda do Jatobá, 6 km a sudoeste da Fazenda das Pedras e 27 km a oeste da Fazenda Tatauí. (Fig. 4). A eles competia a execução das ordens

lusitanas e a garantia da segurança no território oriental da Freguesia de São José da Barra de Sento Sé. Lembra-se que essa área era ocupada por famílias de origem portuguesa, mestiços e indígenas pertencentes aos povos Amoipirá e Tamoquim.

Figura 4 – Fazendas do Jatobá, das Pedras e Tatauí



Fonte: Google Earth (2024), adaptada pelos autores

*Aos doze dias do mês de agosto de mil setecentos e setenta, batizou solenemente, de licença minha, o Reverendo Padre Frei (...) de Santa Clara, religioso do (...) São Francisco, à inocente Laura, filha natural de **Albina Mestiça, escrava do Capitão Mor José da Rocha Medrado, morador na Fazenda das Pedras (...)** de que mandei fazer este assento que, por verdade, assinei. Vigário Sousa. (BATSSÉ, 1770, p. 175, nº 846).*

*Aos vinte e oito dias do mês de maio de sessenta e quatro, nesta freguesia, batizei solenemente e pus os santos óleos à inocente **Angélica, filha de pai incógnito e de Isabel, escrava do Alferes José Ribeiro de Oliveira, morador no lugar do Jatobá (...)** de que fiz este assento que, por verdade, assinei. Vigário Sousa. (BATSSÉ, 1764, p. 87, nº 436).*

Em 1834, criou-se o município de Juazeiro cuja sede localizava-se junto à capela devotada a Nossa Senhora das Grotas. Compreendia-se, inicialmente, seu território entre os rios

Salitre e Curaçá. Ampliou-se, logo depois, até a extremidade oeste da Fazenda das Pedras. Vinculou-se, assim, a Fazenda Tatauí à municipalidade de Juazeiro.

Posteriormente vai ocorrer uma luta pelo aumento do território do município, visto o incômodo da população do rio Salitre e região pertencer a Sento - Sé, em virtude da grande distância que ia dessa margem à sede daquele município, enquanto que a distância para Juazeiro era de apenas duas léguas. Então, a luta consistia em dilatar os limites em direção a Sento – Sé. (SENTO SÉ EM FOCO, 2011).

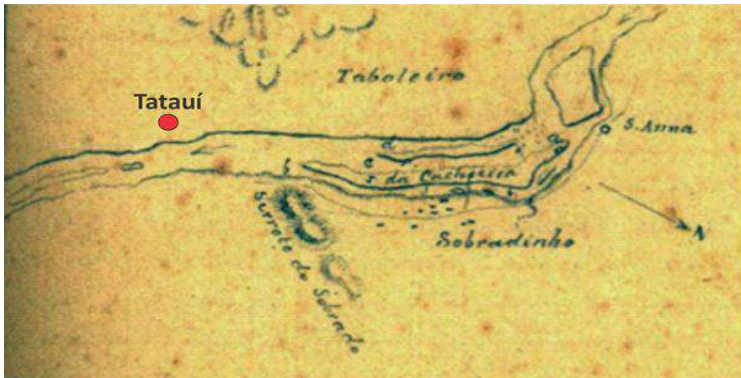
Em 1840, criou-se a Paróquia de Nossa Senhora das Grotas e nomeou-se o Frei Sebastião de Santo Antônio como vigário interino. No dia 31 de março de 1841, nomeou-se o Padre Caetano de Araújo Mato Grosso como vigário colado. Sua posse ocorreu no dia 24 de agosto do mesmo ano. Integraram-se, assim, as fazendas das Pedras, Salgadinha, São Gonçalo e Tatauí, à Paróquia de Nossa Senhora das Grotas, e a Fazenda Jatobá, continuou vinculada à Freguesia de São José da Barra de Sento Sé.

A Lei nº 114 que transformou a Missão do Juazeiro em paróquia, assim rezava em seu único artigo: “Fica extinta a Missão da Vila do Juazeiro e ereta em matriz a respectiva capela, com o título de Nossa Senhora das Grotas do Juazeiro, dividindo-se com a Freguesia de Santo Antônio do Pambu, pelo Riacho Curaçá; com a de São José da Barra do Sento Sé, pelo alto da Fazenda das Pedras, e daí, em linha reta, até a Fazenda Salgadinha”. (WILLEKE, 1966, p. 99-100).

Em 1883, confirmou-se a emancipação política de Sento Sé que, desde 1832, conhecia-se como vila. Sua abrangência, a leste, estendia-se até a extremidade oeste da Ilha de Santana, em linha reta que se prolongava daquele lugar ao ponto mais alto do Morro do Tambor. Assim, as fazendas do Jatobá e das Pedras vincularam-se ao município de Sento Sé e a Fazenda Tatauí continuou integrada ao município de Juazeiro – BA.

Em 1974, quando se iniciou a construção da Barragem na Cachoeira do Sobrado, houve-se por mal menoscar a história da região. Na sede da Fazenda Tatauí, implantou-se o canteiro de obras e, à deriva do conhecimento e da aquiescência popular, substituiu-se seu nome por Sobradinho. Observe-se que esse topônimo, derivou-se de uma casa assobradada que o português Domingos Afonso Sertão, na segunda metade do Século XVII, havia edificado na margem esquerda do Rio São Francisco, para servir de suporte à implantação de suas 30 fazendas de gado no Sudeste do Piauí. (Fig. 5).

Figura 5 – Sobradinho, na margem esquerda do Rio São Francisco



Fonte: Sampaio (1879 *apud* Costa, 2007, p. 68), adaptada pelos autores

Ignorou-se a história e desrespeitaram-se as tradições das comunidades ribeirinhas entre as quais citam-se as ilhas de Santana e da Cachoeira, as fazendas Malhada da Areia, Santo Antônio, Saco do Meio, Juacema, Tatauí, Barrinha, Sangradouro e Correnteza. (Fig. 6). Antes da construção da Barragem, a vida daquelas comunidades justafluviais seguia o compasso de dois bem definidos tempos: o da vazante, quando se plantava nos lameiros das margens e das ilhas, e o de sequeiro, ocasião em que se cultivavam roças correspondentes ao período das chuvas.

Figura 6 – Comunidades ribeirinhas antes da barragem



Fonte: Ministério do Exército - Petrolina (1973), adaptada pelos autores

Quando o rio vazava, todo mundo ia plantar. Era a mandioca. Era o feijão. Era o milho. Era a batata. Tudo tinha, na época da seca. Agora, quando vinha outubro ou novembro, tornava a encher. Todo mundo ia desmanchar sua mandioquinha. Botava sua tapioca e sua farinha dentro de casa. Aí vinha a enchente. Quando a enchente tornava a vaziar, todo mundo ia plantar. Era disso que todo mundo vivia. Era só disso, na pobreza. Riqueza não existia. Uns tinham um pouco mais; outros, um pouco menos. (DONA MARIA, 2004 *apud* LIMA, 2004, p. 53).

Observe-se que não apenas da agricultura viviam os ribeirinhos. Eles mantinham os milenares costumes nativos de caçar e pescar. No rio serviam-se do abundante pescado. Nas caatingas, das variadas espécies de animais silvestres.

Era o rio e a enxadinha que a gente arrastava para criar os filhos. Naquele tempo não tinha cebola. A gente ia na ilha, plantar um pezinho de mandioca. Eu criei os filhos assim, graças a Deus. Nunca andamos roubando. Nunca andamos morrendo de fome. A gente trabalhava. Quando acabava o dia, ia caçar o peixe de muitas maneiras. Tinha uma, no tempo da desova, que a gente botava o barco atravessado na correnteza. Os peixes saltavam e caíam dentro do barco. Assim, nós ganhávamos a vida. (ARISTEU, 2004 *apud* LIMA, 2004, p. 54).

Onde se conhecia como Alto dos Pretos, pôs-se o nome de Vila São Joaquim. No lugar da Aldeia Tamoquim edificou-se a Vila São Francisco. Onde era o Riacho da Boa Esperança, implantou-se a Vila Santana. Onde prevalecia a espiritualidade nativa, construíram-se igrejas destinadas à celebração de rituais vinculados à Cristandade. Desdenharam-se os impactos ambientais. Desrespeitaram-se as 208 espécies de peixes do Rio São Francisco. Não se deu atenção alguma ao fenômeno da piracema.

Acabadas as obras de construção da Barragem, grande parte dos técnicos qualificados e semiquilificados foi para outras regiões do país. À empresa pública de direito privado interessavam apenas os trabalhos de operação e manutenção das usinas, do barramento e da eclusa. Esse pessoal morava nas vilas Santana e São Francisco. A Vila São Joaquim deveria, então, desaparecer de Sobradinho. Ela não estava nos planos daquela que a gerou. Ouvia-se, infinitas vezes, no Alto dos Pretos ela a murmurar: maldita empresa colonialista, neoliberal, iluminista, positivista e republicana, por que me abandonaste?

Em Sobradinho viveu-se a faceta mais desumana do genuíno *apartheid* social¹. Na época do regime militar, a empresa era muito poderosa. Seus funcionários, da direção aos sindicalistas, imbuíam-se do mais abjeto sentimento de superioridade em relação a quem morava fora do acampamento. O *apartheid* continuou por muito tempo, mesmo depois que se emancipou.

¹ Ainda me lembro quando, em 1978, ganhei um concurso de desenho da bandeira do povoado de Sobradinho. Por estudar na Escola São Joaquim, ao invés de ser aluno do CES, quase não recebi o prêmio das mãos do diretor de obras. Eu tinha 13 anos e uma grande professora. Chamava-se Rita Valério. Ela brigou por mim. Fui agraciado contra a vontade dos chesfianos. (ANÔNIMO, 2024).

Até hoje, os funcionários daquela empresa são soberbos. Lembro que, para ir à Faculdade, em Petrolina, nós tínhamos que suar a camisa, para pagar um ônibus velho, contratado pela Associação dos Estudantes. Os filhos dos chesfianos sindicalizados, porém, que se diziam progressistas, passavam em ônibus bonitões, de luxo, pagos com nosso dinheiro. A Diretoria daquela empresa proibia até de prestar-se socorro aos estudantes da Vila São Joaquim, quando nosso ônibus quebrava. Nas muitas vezes que isso acontecia, eles passavam direto. Viam nosso ônibus, quebrado, na beira da estrada, e não nos socorriam. (ANÔNIMO, 2024).

Havia-se passado três anos, desde que se concluíram as obras e a Vila São Joaquim ainda resistia teimosa, do mesmo jeito que, durante séculos, pela vida acostumaram-se a lutar os nordestinos. Nesse período de abandono daquela que sugara das veias o sangue vigoroso dos trabalhadores, ela continuava a procurar alternativas que garantissem sua sobrevivência e liberdade. Iniciou-se, assim, um novo capítulo de sua história. Com obsessiva renitência, em uníssono coro, recitava-se o clamor popular: ontem a escravidão; hoje, o deserto; amanhã, a Terra Sem Males. Fundaram-se dezenas de agremiações agrícolas. Destacavam-se as associações: Agrícola São Joaquim, com um projeto de irrigação e quatro de sequeiro; do Alagadiço; da Chapadinha; da Lagoa Seca; de São Sebastião; da Serra Verde; do Carranquinha; do Canaã; da Santa Maria e da Santa Tereza. Nas discussões que com elas, à exaustão se faziam, chegou-se à conclusão da viabilidade econômica, ambiental e social do projeto que, a partir de um estratégico canal na Serra da Batateira, fornecesse água a todas. Pelo resgate da piracema, aquele aqueduto seria a ponte de safena a salvar a vida dos peixes e do agonizante Rio São Francisco. (Fig. 7). Com ele, recompor-se-ia a mata ciliar, abastecer-se-iam os projetos comunitários e dar-se-ia suporte ao turismo. Para isso, lutou-se pela emancipação.

Figura 7 – Esboço do Canal da Piracema



Fonte: Google Earth (2024), adaptado pelos autores

Naquele contexto de desespero, deram-se tréguas às divergências pessoais e ideológicas para, em mutirão, libertar-se a terra que os barrageiros haviam adotado como sua. Graças à resistência, resiliência, persistência e coragem de seu povo, contra todas as adversidades, Sobradinho emancipou-se política e administrativamente.

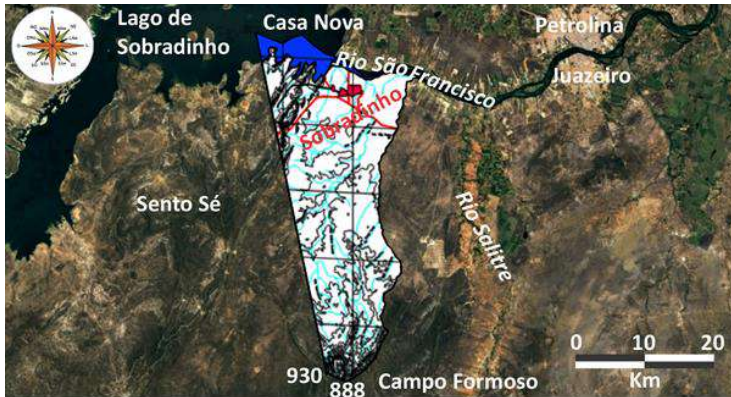
Em 8 de janeiro de 1989, realizou-se o plebiscito, para a aprovação de sua emancipação política. Dos 7.867 eleitores inscritos na localidade, 5.125 compareceram às 27 urnas, para depositarem seu voto. 4.885 disseram sim à independência política e administrativa, 81 anularam seus votos, 88 posicionaram-se contrários e 71 votaram em branco.

Desmembrou-se oficialmente do Município de Juazeiro, no dia 24 de fevereiro de 1989, por força da Lei Estadual nº 4.843, publicada no Diário Oficial da Bahia, em 25 de fevereiro do mesmo ano. Sua sede integra as vilas Santana, São Francisco e São Joaquim. (KESTERING, 2019b, p. 122-123.)

O novo município que, naquele épico acontecido, libertou-se politicamente de Juazeiro, limitava-se ao norte com Casa Nova

e o Estado de Pernambuco; ao sul com Campo Formoso; ao leste com Juazeiro e a oeste com Sento Sé. (Fig. 8).

Figura 8 – Mapa de Sobradinho, conforme a Lei Nº 4843, de 1989



Autoria: Flávio Barros (2013 *apud* Kesting e Kesting, 2014, p. 48)

Com Sento Sé, começava no Lago de Sobradinho, no lugar denominado Algodões, daí em linha reta até o ponto mais alto do Morro do Tambor. Com Campo Formoso, começava no ponto mais alto do Morro do Tambor, seguindo em reta na direção ao marco da Passagem do Sargento, à margem do Rio Salitre, até encontrar a Serra do Negro ou do Mulato, no marco fronteiro à nascente do Riacho Brejo do Major. Com Juazeiro, começava na Serra do Negro ou do Mulato, no marco fronteiro à nascente do Riacho Brejo do Major. Seguia pelo divisor de águas daquela serra até a nascente do Riacho Língua de Vaca, pelo qual descia até sua foz no Rio São Francisco, no lugar que defronta a Ilha da Tapera. Com o Estado de Pernambuco, começava na foz do Riacho Língua de Vaca, no Rio São Francisco, no lugar que defronta a Ilha de Tapera, seguindo pelo talvegue do Rio São Francisco até o marco no lugar Pau da História ou da Arara. Com Casa Nova, começava no marco do lugar Pau da História ou da Arara, no Rio São Francisco. Subia, por este e pelo Lago de Sobradinho, até confrontar-se com o lugar denominado Algodões.

No dia 29 de abril de 2019, sancionou-se a Lei Estadual nº 14.090 com atualização dos limites de Sobradinho. Redefiniram-se, destarte, suas fronteiras com Casa Nova, Pernambuco, Sento Sé e Campo Formoso. (Fig. 9).

Figura 9 – Redefinição dos limites de Sobradinho



Fonte: Google Earth (2019; 2024), adaptado pelos autores

I - **Com o município de Casa Nova** - começa no ponto fronteiro à foz do riacho Horizonte, no lago do Sobradinho (coordenadas $-09^{\circ} 23' 52,50''$; $-40^{\circ} 57' 13,59''$), desce por este até a barragem do Sobradinho (coordenadas $-09^{\circ} 25' 48,53''$; $-40^{\circ} 49' 37,68''$), desce pelo rio São Francisco até o ponto de (coordenadas $-09^{\circ} 26' 41,36''$; $-40^{\circ} 45' 55,37''$), logo abaixo da cachoeira do Sobradinho, no marco no lugar Pau da História ou do Arara;

II - **Com o Estado de Pernambuco** - começa no rio São Francisco (coordenadas $-09^{\circ} 26' 41,36''$; $-40^{\circ} 45' 55,37''$), logo abaixo da cachoeira do Sobradinho, no marco no lugar Pau da História ou do Arara, desce por este até o ponto fronteiro à foz do riacho Língua de Vaca no rio São Francisco (coordenadas $-09^{\circ} 26' 41,25''$; $-40^{\circ} 42' 50,09''$);

III - **Com o município de Juazeiro** - começa no rio São Francisco (coordenadas $-09^{\circ} 26' 41,25''$; $-40^{\circ} 42' 50,09''$), fronteiro à foz do riacho Língua de Vaca, daí em reta até a

referida foz (coordenadas -09° 27' 05,35"; -40° 42' 53,68"), sobe por este riacho até sua nascente (coordenadas -09° 47' 46,70"; -40° 45' 28,00"), na serra do Negro ou Mulato, segue por este divisor de águas até o encontro com a serra do São Francisco (coordenadas -09° 52' 16,93"; -40° 48' 49,50");

IV - Com o município de Campo Formoso - começa no encontro das serras do Negro ou Mulato e do São Francisco (coordenadas -09° 52' 16,93"; -40° 48' 49,50"), segue por este divisor de águas até o encontro com a serra do Saco da Onça (coordenadas -09° 54' 57,08"; -41° 03' 15,77");

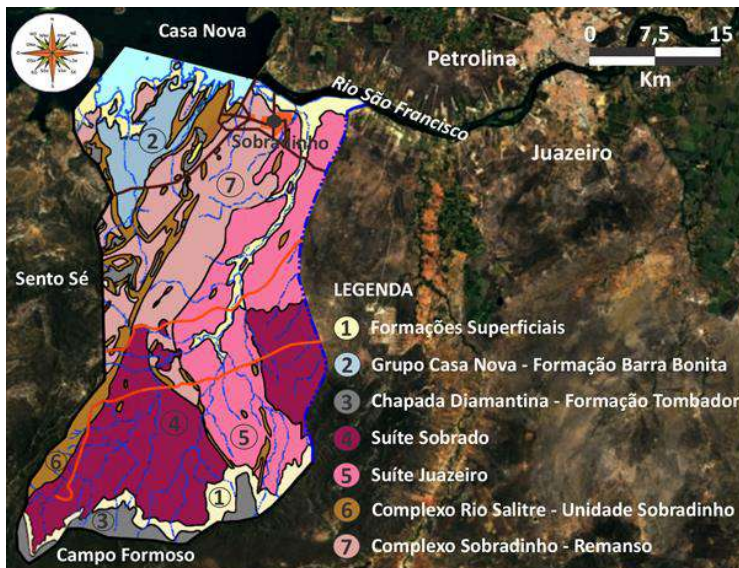
V - com o município de Sento Sé - começa no encontro das serras do São Francisco e do Saco da Onça (coordenadas -09° 54' 57,08"; -41° 03' 15,77"), segue por este divisor de águas até seu extremo norte (coordenadas -09° 44' 13,49"; -40° 58' 03,46"), daí em reta, sentido norte, até a nascente do riacho do Morcego (coordenadas -09° 36' 29,13"; -40° 58' 28,73"), na serra de mesmo nome, segue por este divisor de águas até seu extremo norte (coordenadas -09° 35' 01,34"; -40° 58' 49,38"), daí em reta, sentido nordeste, até o entroncamento na BA-210 para localidade Algodões Novos (coordenadas -09° 33' 09,65"; -40° 57' 52,02"), segue pelo divisor de águas na serra do Inácio até seu extremo noroeste (coordenadas -09° 30' 24,26"; -40° 59' 42,39"), daí em reta, sentido noroeste, até o cruzamento da estrada Brejo de Fora - Novo Horizonte com o riacho Horizonte (coordenadas -09° 29' 30,23"; -41° 00' 18,25"), desce por este até sua foz no lago do Sobradinho (coordenadas -09° 27' 59,09"; -41° 00' 22,59"), daí em reta até o lago do Sobradinho (coordenadas -09° 23' 52,50"; -40° 57' 13,59"), no ponto fronteiro da referida foz. (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2019, p. 7-8).

2.7 Geologia

A litoestratigrafia de Sobradinho constitui-se de: Formações Superficiais (1), Grupo Casa Nova – Formação Barra Bonita (2), Chapada Diamantina – Formação Tombador (3), Suíte Sobrado

(4), Suíte Juazeiro (5), Complexo Rio Salitre – Unidade Sobradinho (6) e Complexo Sobradinho-Remanso (7). (Fig. 10).

Figura 10 – Esboço Geológico



Fonte: CPRM (2019), adaptado pelos autores

As rochas do Complexo Sobradinho – Remanso (7) ocorrem em grande parte do município. Elas se formaram na Era do Paleoarqueano, entre 3,6 e 3,2 bilhões de anos, quando em nosso planeta havia pouco oxigênio livre, porém, muitos gases vulcânicos, carbono, hidrogênio e nitrogênio. Nessa era, surgiram os primeiros continentes e a vida, ainda simples. Existiam somente algas e bactérias. Sobre essas rochas se implantaram as vilas São Joaquim, São Francisco e Santana.

[Constituem-se de] ortognaisse migmatítico fino a médio, por vezes grosso, cinza-claro, cinza-esbranquiçado a cinza-rosado, de composição tonalítica a granodiorítica, apresentando bandamento composicional, ora de forma descontínua, com espessura centimétrica a decimétrica, por vezes migmatizado, onde evoluem para migmatito nebulítico. Ocorrem estruturas

complexas de redobramento e figuras de interferência, além de enclaves de rochas metamáfica-metaultramáfica e restos de rochas supracrustais. (CPRM, 2019).

As rochas do Complexo Rio Salitre – Unidade Sobradinho **(6)** são predominantes na área ocidental do município. Destacam-se nas serras: da Frente, do Jatobazeiro, das Traíras, do Saco da Onça, do Saco da Jurema, do Olho d'Água, Redonda, Verde, do Agreste, da Batateira e do Serrotinho. Elas se originaram na Era do Neoarqueano, entre 2,8 e 2,5 bilhões de anos, quando proliferavam e diversificavam-se os estromatólitos cuja fotossíntese fez aumentar consideravelmente o oxigênio. Sobre elas edificaram-se os diques da Barragem de Sobradinho e está-se a implantar usinas de transformação da potência eólica em energia elétrica.

[Na Serra da Frente, as rochas são de] formação ferrífera bandada de cor cinza-avermelhada, às vezes magnéticas. As bandas são milimétricas e decimétricas, compostas por óxido de ferro e sílica. (A4sff). [Nas demais serras, compõem-se de] filito/filonito e micaxistos finos a médios, de cores variadas, milonitizados, compostos de biotita, muscovita e sericita, quartzo e anfibólio, podendo conter cianita e silimanita (fibrolita). (A4smb). [Em morros residuais constituem-se de] quartzito fino, branco, foliado, cataclástico, recristalizado, composto de quartzo, biotita, muscovita, sericita e traços de clorita. Raras lentes de formação ferrífera bandada, fácies óxido. (A4sqt). (CPRM, 2019).

Na Era do Neoarqueano, também se formaram as rochas da Suíte Juazeiro **(5)**, que ocorrem em grande parte do município.

[Compõem-se de] ortognaisse com feições migmatíticas, fino a grosso, cinza-esbranquiçado a rosado, de composição sienogranítica, monzogranítica, granodiorítica e tonalítica. Os porfiroclastos de K-feldspato ocorrem em uma matriz fina a média, constituída por quartzo, feldspato e biotita. Contém enclaves/x enólitos dos complexos Rio Salitre, Lagoa do Alegre e Sobradinho-Remanso. Podem apresentar estruturas de

migmatização, figuras de interferências dos tipos domos e bacias, bumerangues e laços, superpostos por uma foliação e crenulação, que podem evoluir para uma foliação milonítica. (CPRM, 2019).

Na Era do Paleoproterozoico, entre 2,3 e 2,05 bilhões de anos, originaram-se as rochas da Suíte Sobrado **(4)**, que ocorrem nas porções Sudeste e Sudoeste do território.

[Elas se constituem de] metagranito a metagranodiorito médio/grosso a porfírico e, por vezes, *augen*, cinza-rosado e com raros pontos de minerais esverdeados. Composto de quartzo, K-feldspato, plagioclásio, biotita, muscovita e hornblenda. Presença de pórfiros de microclina e de plagioclásio. A rocha mostra foliação incipiente, feições primárias preservadas de entelhamento de cristais e corredores de fluxos e enclaves de supracrustais da Unidade Sobradinho e de ortognaisse arqueano. (CPRM, 2019).

No Mesoproterozoico, entre 1,6 e 1,2 bilhões de anos, surgiram as rochas da Chapada Diamantina - Formação Tombador **(3)**. Elas ocorrem no topo das serras de São Francisco, do Ronca e do Grutilhão, na porção Sul do território; no cume das serras das Traíras, do Saco da Onça, Baixa, do Fundo do Saco, do Saco dos Morcegos, do Saco da Jurema, do Corrente, da Boa Vista, do Inácio, da Cumeeira, do Olho d'Água, Redonda e São Gonçalo. Ocorrem também na cimeira dos serrotes do Pandeiro e da Queimada.

[Elas se constituem de] Metaquartzarenito em bancos métricos, fino a médio, branco e creme-claro, bem selecionado, silicificado, contendo níveis de metargilito e metassilito, exibindo estratificação cruzada tabular e acanalada tangencial de grande porte, fluxo de grãos e marcas de ondas assimétricas. Os bancos possuem intercalações locais de metarenito grosso a conglomerático. (CPRM, 2019).

No Neoproterozoico, entre 720 e 635 milhões de anos, quando surgiram as formas de vida complexa, formaram-se as rochas do Grupo Casa Nova – Formação Barra Bonita **(2)**. Elas ocorrem

na porção Noroeste do município. Compõem-se de micaxisto associado a lentes de quartzito e de mármore, de cores cinza-avermelhada, esverdeada e castanha, composto de biotita, quartzo, sericita, muscovita e feldspato, podendo conter granada, cianita, estaurólita e cordierita. (CPRM, 2019).

No Cenozoico, de 2,5 milhões de anos até os dias atuais, ocorreram os depósitos superficiais (1). Na margem do Rio São Francisco e junto à foz do Riacho da Língua de Vaca há depósitos aluvionares antigos. Nas margens do Riacho Tatauí ocorrem depósitos aluvionares. Na orla das serras e serrotes ocorrem densos depósitos colúvio-eluvionares.

Depósitos aluvionares antigos: sedimentos arenoargilosos, finos a médios, variegados, restos de matéria orgânica e presença de cascalho, seixos e matacões. (Q1a). **Depósitos aluvionares:** sedimentos arenoargilosos, finos e médios, com cores variegadas, restos de matéria orgânica e presença de cascalho, seixos e matacões. (Q2a). **Depósitos colúvio-eluvionares:** sedimentos arenoargilosos grossos, mal selecionados, contendo também seixos, matacões e blocos de rochas. (Q1c). (CPRM, 2019).

2.8 Geografia

Sobradinho se localiza no extremo norte do estado da Bahia. Destaca-se na região pelas políticas públicas de fortalecimento das áreas de educação, saúde, agricultura e assistência social. No ano de 1973, quando ainda era povoado de Juazeiro, para regularizar e garantir a vazão mínima do Rio São Francisco, para o aproveitamento otimizado das usinas hidroelétricas de Paulo Afonso e Moxotó, o Ministério das Minas de Energia iniciou as obras de construção da barragem de Sobradinho. Formou-se, assim, um dos maiores lagos artificiais do mundo,

com 4,2 mil quilômetros quadrados em espelho d'água. Com água ideal para banho, pesca e prática de diversos esportes aquáticos, o lago de Sobradinho tornou-se uma das maiores atrações turísticas da região. Do alto do mirante da Serra que lhe emprestou o nome, o turista pode observar toda a cidade e a beleza do lago. O ponto alto da visita é assistir a eclusagem, genuíno espetáculo de um sistema de comportas que propicia a passagem de embarcações do Oeste da Bahia e Minas Gerais, com destino aos portos das cidades de Juazeiro - BA e Petrolina - PE.

2.8.1 Clima

O clima de Sobradinho é tropical semiárido. Caracteriza-se pela escassez e irregularidades das precipitações, com inverno seco, chuvas no verão e forte evaporação em consequência da alta temperatura cuja média anual é de 26,5 °C, com variação de 29,6 °C a 20,3 °C. O período quente, com destaque a fevereiro, ocorre entre os meses de novembro a abril. O mês mais frio é julho, com a mínima de 19 °C e máxima de 28 °C, em média.

A luz solar, durante o ano, varia 53 minutos a mais ou a menos. O dia mais curto é 20 de junho, com 11 horas e 22 minutos de sol. O mais longo é 21 de dezembro, com 12h e 53 minutos.

Os ventos dominantes são alísios. Eles emanam do Atlântico Sul e alcançam o vale do Rio São Francisco com direção sudeste - noroeste. Têm seu ciclo máximo no período de maio a setembro, quando atingem a velocidade média de 60 km/h. Esse é o principal motivo porque se está a instalar neles muitas turbinas para transformação da potência eólica em energia elétrica.

2.8.2 Relevo

A maior parte de seu território situa-se na depressão sertaneja. Nela se destacam morros residuais isolados do Complexo Rio Salitre – Unidade Sobradinho, que se caracterizam como *inselbergs*. Citam-se, com suas respectivas altitudes, os serrotes: das Queimadas, com 543 m; do Pandeiro, com 550 m; do Hugo, com 518 m; da Esplanada, com 477 m; da Quebradeira, com 577 m; do Emparedado, com 505 m; da Vaca, com 590 m, e da Negra, com 459 m. Pela beleza cênica e proximidade com a sede municipal, destacam-se o Serrote da Testa Branca, junto ao Assentamento Vale da Conquista, com 420 m, e a Serrinha, próximo à sede da Fazenda Língua de Vaca, com 475 m. (Fig. 11).

Figura 11 – Serrote do Hugo



Fonte: Kesting (2023c, p. 160)

Na fronteira sul e porção oeste do município, a paisagem é montanhosa. Constitui-se ela de várias serras entre as quais, com suas respectivas altitudes, citam-se: da Cumeeira, com 590 m; do Inácio, com 596 m; da Boa Vista, com 643 m; do Serrotinho, com 420 m; do São Gonçalo, com 479 m; da Batateira, com 440 m; do Agreste, com 545 m; Redonda, com 510 m; do Olho d'Água, com 665 m; Verde, com 654 m; Baixa, com 593 m; do Saco do Morcego, com 678 m; do Fundo do Saco, com 655 m; do Corrente, com 638 m; do Saco da

Jurema, com 709 m; do Saco da Onça, com 677 m; das Traíras, com 638 m; do Jatobazeiro, com 689 m; do Saquinho, com 710 m; da Frente, com 620 m; Preta, com 527 m; do Peiador, com 690 m; da Queimada do Alto, com 641 m; do Saco da Canoa, com 680 m; do Ronca, com 945 m; do Grutilhão, onde se localiza o Morro do Tambor, com 908 m, e a de São Francisco, com 1139 m. (Fig. 12 e 13).

Figura 12 – Serra do Olho d'Água



Fonte: Kesting (2023c, p. 165)

Figura 13 – Serra Baixa



Fonte: Kesting (2023c, p. 159)

2.8.3 Hidrografia

Sobradinho insere-se na Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco. Sua população serve-se basicamente da água potável daquele manancial e do lago artificial cujo volume é 4,2 bilhões de m³ de água doce. Conta com os riachos temporários da Língua de Vaca, Tatauí e São Gonçalo cujos respectivos fluxos dominantes são de sul a norte. Em seu território existem várias pequenas lagoas temporárias. São elas: do Riachinho, do Carão, do Veludo, do Campo Grande, de Dentro, de Pedra, das Traíras, **do Mulato, Grande e da Favela**. (Fig. 14).

Figura 14 – Lagoa do Mulato, Lagoa Grande e Lagoa da Favela



Fonte: Ministério do Exército. Folha de Campo dos Cavalos (1977).

Em Sobradinho, identificam-se quatro domínios hidrogeológicos quais são: Formações Superficiais Cenozoicas; Grupo Chapada Diamantina, Estância e Juá; Metassedimentos e Metavulcanitos; Cristalino. Em 76% dos poços a água subterrânea é salgada ou salobra.

As **Formações Superficiais Cenozoicas**, são constituídas por pacotes de rochas sedimentares de naturezas diversas, que recobrem as rochas mais antigas. Em termos hidrogeológicos, elas têm um comportamento de “aquífero granular”, caracterizado por possuir uma porosidade primária e, nos terrenos arenosos, uma elevada permeabilidade, o que lhe confere, no geral, excelentes condições de armazenamento e fornecimento d’água. (...)

O **grupo Chapada Diamantina, Estância e Juá** envolve litologias essencialmente arenosas, com pelitos e carbonatos subordinados, e que têm como características gerais uma litificação acentuada, forte compactação e intenso fraturamento, que lhe confere, além do comportamento de aquífero granular com porosidade primária baixa, um comportamento fissural acentuado (porosidade secundária de fendas e fraturas), motivo pelo qual prefere-se enquadrá-lo com mais propriedade como aquífero do tipo fissural e “misto”, com baixo a médio potencial hidrogeológico.

Os metassedimentos, os metavulcanitos e o cristalino têm comportamento de “aquífero fissural”. Como basicamente não existe uma porosidade primária nestes tipos de rochas, a ocorrência de água subterrânea é condicionada por uma porosidade secundária representada por fraturas e fendas, o que se traduz por reservatórios aleatórios, descontínuos e de pequena extensão. Dentro deste contexto, em geral, as vazões produzidas por poços são pequenas e a água, em função da falta de circulação, dos efeitos do clima semiárido e do tipo de rocha, é na maior parte das vezes salinizada. (CPRM, 2005, p. 7).

2.8.4 Vegetação

A vegetação característica é a típica caatinga dos sertões nordestinos, com formas vegetais xeromórficas e lenhosas, monofoliadas decíduas, que se caracterizam como arbóreas, e/ou arbustivas, densas em alguns espaços e abertas em

outros, a depender de fatores topográficos, ecológicos e pedológicos.

Nas áreas aplainadas, a caatinga arbórea aberta ocorre com porte arbustivo também aberto, constatando-se um adensamento deste estrato nas áreas de relevo dissecado em colinas e nas áreas de solos com pavimentos desérticos (solos pedregosos). (SOUZA *et al*, 1979, p. 40).

Na seca, a vida vegetativa entra em estagnação. O conjunto botânico da região árida foi evoluindo lentamente, adaptando-se a uma nova realidade climática, até alcançar o clímax da organização xerófila estabilizada na caatinga. É uma vegetação de baixo extrato, caules retorcidos e tortuosos, raízes possantes e profundas que absorvem a umidade subalveolar do solo com extraordinário poder de sucção osmótica. O xerofilismo no Nordeste é próprio e peculiar. É o único no mundo inteiro. Estes vegetais possuem reservas alimentícias nas raízes, nutrientes e água para manter e reconstruir o seu corpo vegetativo. (RIBEIRO, 2007, p. 47 *apud* SILVA, 2010, p. 123).

As espécies arbóreas mais comuns são: maniçoba (*Manihot caerulescens*), angico (*Anadenanthera colubrina*), aroeira (*Schinus terebinthifolius*), umburana de cambão (*Commiphora leptophloeos*), umburana de cheiro (*Amburana cearensis*), umbuzeiro (*Spondias tuberosa*), catingueira (*Caesalpinia pyramidalis*), baraúna (*Schinopsis brasiliensis*), favela de cachorro (*Cnidoscolus quercifolius*), juazeiro (*Ziziphus joazeiro*), angico de bezerro (*Piptadenia moniliformis*), jurema preta (*Mimosa tenuiflora*), jureminha (*Desmanthus virgatus*), jurema vermelha (*Mimosa ophthalmocentra*), camaçari (*Caraipa densifolia*), murici (*Byrsonima cracifolia*), Jatobá (*Hymenaea courbaril*) e gameleira (*Ficus catappifolia*). (Fig. 15).

Entre as arbustivas, destacam-se: carqueja (*Baccharis trimera*), cansação (*Cnidosculus pubescens*), pinhão roxo (*Jatropha gossypifolia*), quebra faca (*Croton conduplicatus*), pereiro

(*Aspidosperma pyrifolium*), velame (*Croton heliotropiifolius*), jitrana (*Ipomoea cairica*), sete patacas (*Allamanda cathartica*), jureminha (*Desmanthus virgatus*), jurema vermelha (*Mimosa ophthalmocentra*), melosa (*Ruellia asperula*), marmeleiro (*Croton sonderianus*) e mofumbo (*Combretum leprosum*). (Fig. 16).

Figura 15 – Umburana de cambão (*Commiphora leptophloeos*)



Fonte: Kesting (2019b, p. 169)

Figura 16 – Carqueja da caatinga (*Baccharis trimera*)



Fonte: Kesting (2019b, p. 174)

As cactáceas mais representativas são: xiquexique (*Pilosocereus polygonus*), mandacaru facheiro (*Pilosocereus pachycladus*), qui-pá (*Tacinga inamoena*), coroa de frade (*Melocactus zehntneri*) e mandacaru de boi (*Cereus jamacaru*). Elas ocorrem predominantemente em áreas de solos pedregosos e nas encostas ou cristas das serras. Nesses setores também se notabilizam as bromeliáceas como caroá (*Neoglaziovia variegata*) e macambira de lajedo (*Bromelia laciniosa*). (Fig. 17).

Figura 17 – Xiquexique (*Pilosocereus polygonus*)



Fonte: Kestering (2019b, p. 176)

Ao longo dos cursos de água desenvolve-se a fisionomia típica de parque que outrora também havia na margem do Rio São Francisco. Nela prolifera a carnaubeira (*Copernicia prunifera*). (Fig. 18).

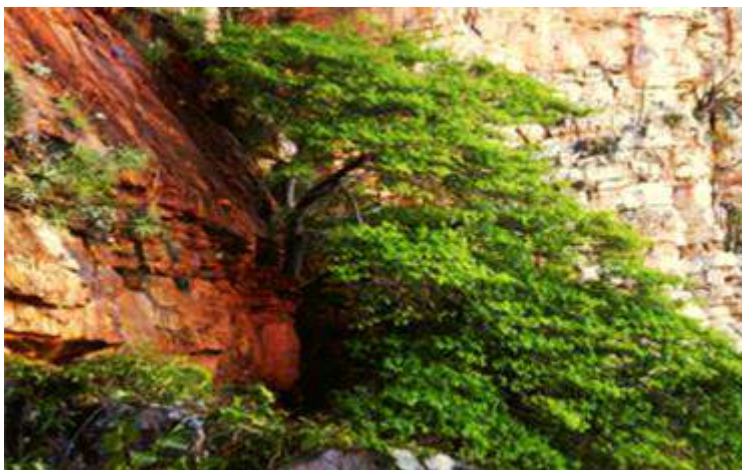
Figura 18 – Carnaubeira (*Copernicia prunifera*)



Fonte: Kestering (2019b, p. 179)

Nos boqueirões e grotas que se formaram nas rochas metavulcanossedimentares da Complexo Rio Salitre – Unidade Sobradinho e/ou metassedimentares da Chapada Diamantina – Formação Tombador, as plantas são mais altas que nas circunvizinhanças. Chama particular atenção a enorme quantidade de espécimes nascidas nas fendas dos maciços. Nelas, as raízes exercem altíssimas pressões. Afastam grandes matacões e criam gretas, onde se abrigam animais da fauna local. Muito embora existam espécies típicas da Mata Atlântica como a canela sassafrás (*Ocotea odorifera*), o mandacaru (facheiro e de boi), o xiquexique e a gameleira são as mais comuns. Muitas encontram-se fixas nos talhados que lhes servem de suporte. Por serem xerófilas, elas sobrevivem às expensas da água que, durante os meses chuvosos, armazenam em seus caules. A gameleira, porém, desenvolve grande sistema radicular que se infiltra nas fendas, para buscar água em profundidades de até 20 metros. (Fig. 19). O juazeiro, o angico e o jatobá buscam água em até 50 metros de profundidade.

Figura 19 – Gameleira (*Ficus catappifolia*)

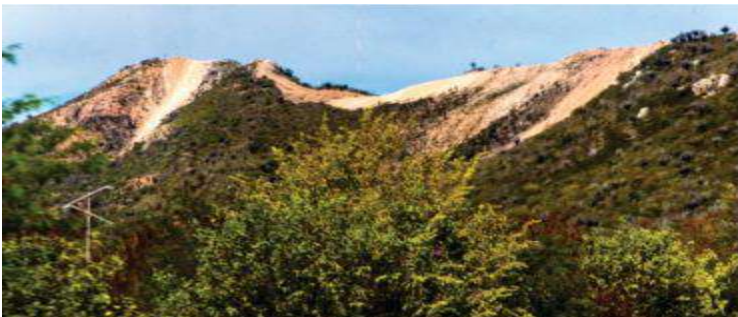


Fonte: Kestering (2019b, p. 173)

A quem há quatro décadas conheceu as serras do entorno de Sobradinho, ao visitá-las nos dias atuais, salta aos olhos a diferença da paisagem. Outrora, ela era exuberante. Várias espécies vegetais conservavam-se verdes durante oito meses do ano (outubro a maio). Hoje, as serras estão desnudas. Nelas se encontram troncos secos e/ou tombados pela inclemência da seca que se prolonga e pela ação desumana de pessoas e empresas que, durante séculos, as depredam. (Fig. 20 e 21) Desnudas as serras, reduz-se a vazão das nascentes e desaparecem as águas correntes que havia nos boqueirões e grotas.

A cultura do extrativismo colonialista que se implantou na região foi responsável pela destruição de toda a vegetação primitiva em ambas as margens do Rio São Francisco. Até as encostas foram desnudadas de vegetação. Delas se extraiu, durante séculos, madeira para construções, para carvoarias e para a práticas agrícolas. (...). Sem a proteção natural das raízes das plantas, desmoronaram-se as barrancas marginais, assoreando todo o Rio que se torna, dia a dia, mais largo e mais raso, dificultando a navegação, outrora intensa. Reduzida a vegetação, modifica-se o clima que se torna sempre mais árido, reduzindo as vazões dos riachos tributários e do próprio Rio São Francisco. (KESTERING, 2001, p. 62).

Figura 20 - Destroem-se as serras, com a vida que a elas se vincula



Fonte: Kesting (2022, p. 46)

Figura 21 - Destroem-se as serras, com a vida que a elas se vincula



Fonte: Kesting (2022, p. 47)

2.8.5 Fauna Silvestre

Ao longo da história e da pré-história, a fauna aquícola e silvestre sempre foi abundante em Sobradinho. No Rio São Francisco havia muitas espécies de peixe e na caatinga, mamíferos e aves em profusão. Segundo Drumond et. al. (2005 *apud* Ministério do Meio Ambiente, 2011), 208 (duzentas e oito) espécies nativas de peixe dulciaquícola compunham a ictiofauna do Velho Rio dos Currais. As espécies mais abundantes eram: cascudo preto (*Rhinelepis áspera*), curimatã pacu (*Prochilodus argenteus*), curimatã pioa (*Prochilodus costatus*), dourado (*Salminus franciscanus*), mandi (*Pimelodus maculatus*), mandi-açu (*Duopalatinus emarginatus*), matrinxã (*Brycon orthotaenia*), pacamã (*Lophiosilurus alexandri*), pacu (*Myleus micans*), surubim ou pintado (*Pseudoplatystoma corruscans*), pirá-tamanduá (*Conorhynchos conirostris*), piranha (*Pygocentrus piraya*), pirambeba (*Serrasalmus maculatus*), trairão (*Hoplias lacerdae*) e traíra (*Hoplias malabaricus*). (Fig. 22).

Figura 22 – Surubim (*Pseudoplatystoma corruscans*)



Foto: Revista Pesca e Companhia (2019 *apud* Kesting, 2019b, p. 184)

Observe-se que, por não se ter construído canal de piracema, a Barragem de Sobradinho promoveu drástica redução de várias espécies nobres da ictiofauna do Rio São Francisco.

Na caatinga, os mamíferos mais comuns eram: caititu (*Tayassu tajacu*), veado (*Mazama gouazoubira*), tatu verdadeiro (*Dasyus novemcinctus*), tatu peba (*Euphractus sexcinctus*), tatu bola (*Tolypeutes tricinctus*), tatu china (*Dasyus septemcinctus*), tamanduá mirim (*Tamandua tetradactyla*), mocó (*Kerodon rupestris*), preá (*Cavia aperea*), capivara (*Hydrochaeril hydrochaeris*), cutia (*Dasyprocta Aguti*), macaco prego (*Sapajus libidinosus*), saguí (*Callithrix jaccus*), gato macambira (*Leopardus tigrinus*), lobo guará (*Chrysocyon brachyurus*) e raposa (*Dusicion thous*). (Fig. 23).

As aves mais comuns eram: ema (*Rhea americana*), jacucaca (*Penelope jacucaca*), seriema (*Çariama cristata*), arribação (*Zenaida auriculata*), asa branca (*Patagioenas picazuro*), juriti (*Leptotila vereauxi*), codorna (*Nothura boraquira*), perdiz (*Rhinchotus rufescens*), zabelê (*Crypturellus noctivagus*

zabele), nambu (*Crypturellus parvirostris*), pato mergulhão (*Mergus octosetaceus*) e paturi (*Amazonetta brasiliensis*). (Fig. 24 e 25).

Figura 23 – Gato macambira (*Leopardus tigrinus*)



Fonte: Youtube (2017 *apud* Kesting, 2019b, p. 192)

Figura 24 – Ema (*Rhea americana*)



Foto: Steve Meese (2009 *apud* Kesting, 2019b, p. 194)

Os répteis mais comuns são: lagartixa de lajedo (*Tapinurus helenae*), teiú (*Tupinambis teguixim*) e camaleão (*Iguana*

iguana). (Fig. 25). Há abelhas nativas como mandaçaia (*Melipona quadrifasciata*), cupira preta (*Partamona cupira*), abelha moça branca (*Frieseomelitta doederleini*) e manduri (*Melipona marginata*). (Fig. 26).

Figura 25 – Camaleão (*Iguana iguana*)



Fonte: Kesting (2001, p. 67)

Figura 26 – Abelha moça branca (*Frieseomelitta doederleini*)



Fonte: YouTube (2017 *apud* Kesting 2019b, p. 200)

Nas encostas das serras, principalmente nos boqueirões e grotas, encontram-se aracnídeos típicos do Semiárido, como as caranguejeiras (*Lasiodora sp.*), e outros que atualmente são endêmicos da Floresta Amazônica, como é o caso de um aracnídeo primitivo da espécie *Heterophrynus longicornis* que,

em escavação arqueológica, encontrou-se no Sítio Arqueológico São Gonçalo 21 ou Furna do Caçador. (Fig. 27 e 28).

Figura 27 – Caranguejeira (*Lasiadora parahybana*)



Fonte: Kestering (2019b, p. 200)

Figura 28 – Aracnídeo primitivo da espécie *Heterophrynus longicornis*



Fonte: Kestering et al (2013, p. 16 *apud* Kestering (2019b, p. 241)

Os animais silvestres sempre foram e ainda continuam sendo a maior fonte de proteína utilizada na alimentação daquela gente. A caça indiscriminada e predatória tem contribuído para a extinção completa de alguns animais na região. Outros se encontram em séria ameaça de extermínio. O desmatamento indiscriminado, para a venda de estacas, tem

contribuído para a desertificação. Peter Von Gunten e eu entendemos que um trabalho sério no sentido de restabelecer o equilíbrio ecológico poderá ser, muito em breve, um dos maiores incentivos a que a comunidade de São Gonçalo permaneça em sua terra. (KESTERING, 1995, p. 23-24 *apud* Kesting 2019b, p. 201).

A caça predatória está pondo em risco o equilíbrio do sistema ambiental (...). Durante nosso trabalho de pesquisa, fomos testemunha de matança de cobra cascavel em acasalamento. Havia delas com aproximadamente 1,5 m. Em várias gretas, encontramos fezes antigas de tamanduá. Não encontramos fezes recentes, o que nos leva a crer que sua população também está sendo dizimada. Em um passado, relativamente recente, habitavam também no Boqueirão do Riacho São Gonçalo, o caítiu queixada, o tamanduá bandeira, a onça pintada, a onça do lombo preto, o lobo guará e a suçuarana. A ema, antes abundante, não mais existe nas imediações do Boqueirão. (KESTERING, 2001, p. 68).

2.9 Demografia

Em 2022, a população de Sobradinho era de 25.475 habitantes e a densidade demográfica, de 18,79 habitantes por km². Ficava em 114º lugar, em relação aos 417 municípios do estado, e em 1323º, em comparação com os 5570 municípios do Brasil.

- Gentílico: Sobradinhense.
- Aniversário: 24 de fevereiro.
- Padroeiro: São Joaquim (26 de julho).
- Gestão atual (2021 – 2024): Régis Cleivys Sampaio Bento "Cleivynho" (prefeito) e Carlos Jarques Canturil da Silva (vice-prefeito).
- Coordenadas geográficas: 9,45º de latitude sul e 40,82º de longitude oeste.

- Estado: Bahia.
- Mesorregião: Vale do São Francisco.
- Microrregião: Juazeiro.
- Municípios limítrofes: Sento Sé - BA, Casa Nova - BA, Juazeiro - BA, Campo Formoso - BA e Petrolina - PE.
- Distâncias: à Capital (Salvador): 554 km; a Juazeiro - BA: 55 km; a Petrolina- PE: 65 km.
- Rodovias de acesso: BR-235 e BA-210.
- Área do município: 1.355,972 Km².
- População: 25.475 (IBGE 2022).
- Densidade demográfica (2022): 18,79 habitante por km²
- Escolas municipais: 9 urbanas e 6 do campo
- Creches: 2
- Clima: Semiárido.
- Temperatura média: 26,5 °C.
- Fuso horário: UTC-3.
- Altitude: de 366 m, na foz do Riacho da Língua de Vaca, a 1139 metros, na Serra de São Francisco.
- Vegetação: caatinga.
- Meses de maior incidência de chuvas: janeiro a março.

2.10 Socioeconomia

A remuneração média do trabalhador é de 2,3 salários mínimos por pessoa. O índice de ocupação de pessoal é de 9,2% (2.175 pessoas). O Produto Interno Bruto (PIB) por pessoa, é de R\$ 20.710,10. Registraram-se R\$ 72,00 milhões em receitas. As despesas totalizaram 63,8 milhões.

A taxa de mortalidade infantil é de 23,09 óbitos por mil nascidos vivos. O saneamento básico atinge 74% de esgotamento sanitário. Tem oito estabelecimentos vinculados

ao Sistema Único de Saúde (SUS). A arborização atinge 94,1% das vias públicas e a urbanização é de 1,1%.

A taxa de escolarização, considerada a faixa de 6 a 14 anos, é de 97,8%. Possui 18 escolas vinculadas ao ensino fundamental e 3, ao nível médio. São 3.694 estudantes matriculados no ensino fundamental e 1.027, no ensino médio. O número de professores é de 218 no ensino fundamental e 56, no médio. (ESCOLA SOLUÇÃO, 2020).

2.11 Cultura

Na segunda metade do século XVIII, quando os portugueses colonizavam o Médio e o Submédio São Francisco, para a criação de gado, a política indigenista dedicava-se, com particular afinco, à desarticulação deliberada da vida tribal. As interferências na vida das aldeias aceleraram as transformações na vida e nos costumes indígenas do chão Tatauí que então se vinculava à Freguesia de São José da Barra de Sento Sé, dificultando o reconhecimento das relações filogenéticas da população atual com os seus ancestrais. Gestou-se, nesse momento da história do Nordeste do Brasil, o nativo genérico, sem tribo e sem etnia definida. A ele se reconhecia como caboclo. Esse personagem surgiu, historicamente, onde a colonização se fez com uso intensivo da mão de obra indígena e escassa presença de colonos brancos. Nessas regiões a mestiçagem cresceu rapidamente. Assim, no entardecer da centúria setecentista, havia nas margens do Rio dos Currais uma população considerável de indígenas, poucos escravos e uma economia em expansão, necessitando de mão de obra. (PORTO ALEGRE, 1993, p. 213 e 312 *apud* KESTERING, 2012, p. 1).

O projeto do Estado português, através das leis do diretório pombalino, procurou anular a diferenciação das etnias, atingindo diretamente sua cultura e identidade étnica. Impôs a língua portuguesa, proibindo o uso das línguas nativas ou mesmo da língua geral. Obrigou a adoção de sobrenomes portugueses, forçou a separação das famílias, castigou o nudismo, sobretudo por parte das mulheres. Procurou, por meio da desarticulação cultural das sociedades tribais, a melhor forma de dominá-las (PORTO ALEGRE, 1993, p. 212, *apud* KESTERING, 2012, p. 1).

Há relatos históricos de que, antes do genocídio étnico, na área de abrangência da antiga Freguesia de Sento Sé onde se insere o território do atual município de Sobradinho, havia muitas nações indígenas. Citam-se: Acoroá, Amoipirá, Caimbé, Chicriabá, Coripó, Galache, Guegoá, Massacará, Ocrém, Paiaia, Sacragrinha, Sentocé, Tamoquim, Tupiná e Tupinambá.

As informações, que delas se têm, são vestigiais e, por isso, limitadas. Mesmo assim, elas contribuem nas pesquisas, para identificar, na relação filogenética (antecessor – sucessor), a ligação genética (genomas) e cultural (mitos e ritos) das populações atuais com as tribos ou as nações das quais se têm registros históricos e/ou vestígios arqueológicos. Os dados corroboram a hipótese do genocídio étnico fomentado pelos portugueses que se locupletaram, apropriando-se do que, por herança, pertenceria aos indígenas, mesmo que genéricos e/ou sem nação definida. São fortes os indicativos de que, no território Tatauí e adjacências sobrevivem muitas famílias cujos ancestrais participaram da mestiçagem, bem como da edificação do patrimônio cultural pré-histórico que se evidencia nas pesquisas.

Até recentemente prevalecia a concepção da historiografia oficial de que os índios da região Semiárida do Nordeste do Brasil teriam sido dizimados quando se implantaram as fazendas para a criação de animais domésticos. Novas abordagens da História, Antropologia e Arqueologia

fortalecem, porém, a proposição de que, no processo colonizador europeu, os povos indígenas tiveram participação ativa. Defende-se hoje que eles garantiram a sua sobrevivência física e cultural pela estratégia da negociação, relegando sua identidade étnica a um plano secundário. Há muitas evidências de que os nativos do Submédio São Francisco onde se localiza Sobradinho miscigenaram-se e fizeram-se vaqueiros, sem abandonarem as crenças, os rituais e as práticas milenares da caça, coleta, pesca e agricultura de subsistência. São fortes os indicativos de que sobreviveram, assim, muitas famílias cujos ancestrais participaram, efetivamente, da produção do abundante patrimônio cultural pré-colonial que as comunidades campesinas preservam.

No primeiro livro de registros de batizados da Freguesia de Sento Sé (BATSSÉ, 1752-1783) a que se vinculava o atual território do município de Sobradinho, constata-se grande processo de mestiçagem entre os colonizadores portugueses e as populações indígenas locais, na segunda metade do século XVII. Observa-se que, dos 1392 registros de batismo, a origem étnica dos pais, 612 (44%) era constituída de caboclos (filhos de colonos de origem portuguesa com escravas de origem indígena).

*Aos vinte e sete dias do mês de agosto de mil setecentos e sessenta e quatro, na Capella de São José do Assuruhá, batizei solenemente e pus os santos óleos à inocente **Anna, filha de pai incógnito e de Felipa, índia da nação Caímbé moradora no Sítio do Brejo Novo** (grifo nosso). Foram padrinhos: Miguel e Andreza, solteiros, filhos de Salvador Correia, todos desta freguesia, de que mandei fazer este assento que, por verdade, assinei. Vigário Sousa. (BATSSÉ, 1764, p. 81, nº 411).*

*Aos vinte e três dias do mês de julho de [mil] setecentos e sessenta e seis, de licença minha, batizou (...) Oliveira e pôs os santos óleos ao inocente Leandro, filho de pai incógnito e de **Antônia, da nação Guega, escrava de Francisco Soares da Motta, morador nas Carnaibas** (grifo nosso). Foram padrinhos: Alberto Pires Maciel,*

casado, e Dona Maria de Sousa, viúva que ficou de José da (...) Cavalcante, todos desta Freguesia, de que mandei fazer este assento que, por verdade, assinei. Vigário-Sousa. (BATSSÉ, 1766, p. 101, nº 496).

Aos grupos nativos agregaram-se famílias trabalhadoras de todo Brasil, aconchegadas na década de 1970, para construir a Barragem de Sobradinho. Em consequência, a população atual tem grande diversidade cultural. As famílias advindas trouxeram e preservaram expressões culturais e artísticas de seus torrões natais e cultivaram o respeito às tradições locais. Assim, têm-se hoje: Roda de São Gonçalo, nos povoados homônimos e na sede; Ciranda e Xaxado, na sede; Reisado, na sede e no interior; Samba de Velho, em Sangradouro; Toré, nas aldeias Tamoquim e Truká; Capoeira, na sede; Corrida de Argolinhas, no interior; Disciplinadores de Almas, em Correnteza e Lagoa Grande; Festa de São João, na sede e no interior; Festa de São Joaquim, Grito de Carnaval, Festival da Cultura e Festa do Vaqueiro, na sede. (Fig. 30 a 36).

Figura 30 – Imagem de São Gonçalo de Amarante



Fonte: Silva *et al.* (2016, p. 133 *apud* Kesting, 2019b, p. 280).

Figura 31 – Roda de São Gonçalo



Fonte: Silva *et al.* (2016, p. 136 *apud* Kesting, 2019b, p. 281)

Figura 32 – Xaxado



Fonte: Sousa *et al.* (2016, p. 155, *apud* Kesting, 2019b, p. 285)

Figura 33 – Reisado



Fonte: Florio *et al.* (2016, p. 163 *apud* Kesting, 2019b, p. 286).

Figura 34 - Indígenas Truká, em ritual identitário do Toré



Foto: Kesting (2022, p. 40).

Figura 35 – Quadrilha de São João



Fonte: Coelho *et al.* (2016, p. 172 *apud* Kesting, 2019b, p. 290)

Figura 36 – Roda de capoeira



Fonte: Kesting *et al.* (2016, p. 212 *apud* Kesting, 2019b, p. 292)

3 RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE

A característica marcante das escolas do campo é a participação efetiva da comunidade na vida escolar dos filhos. Notam-se pais sempre presentes nas reuniões e demais eventos, a valorizarem-nas e compreenderem-nas como oportunidade de acesso à vida com qualidade.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico Unificado, observou-se que a origem das comunidades, bem como a abertura e permanência das unidades escolares deveram-se no passado e, até hoje, resultam da resistência, da reivindicação e do esforço coletivo. Reconhece-se como positiva a compreensão de que elas representam a vida das famílias campesinas. Por isso, elas se requalificam para oferecer dignidade aos estudantes. Nelas se fortalece o senso de pertença, para impedir seu fechamento. Lamenta-se que alguns pais ainda preferem matricular seus filhos na cidade. Com isso, enfraquecem-se um pouco, mas não perdem o brilho as escolas de Algodões Novo, Algodões Velho, Lagoa Grande (com extensões no MST e na Barra), Sangradouro, Correnteza e Escola Família Agrícola.

3.1 Algodões Novo

Algodões Novo é um povoado que a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF) edificou em 1976, com o objetivo de assentar famílias ribeirinhas de Cachoeirinha, Fazenda das Pedras e Malhada da Areia, entre outras que seriam relocadas das margens do Rio São Francisco. Em 1977, quando se implantou o Lago de Sobradinho e relocaram-se as famílias, ele pertencia ao município de Sento Sé. Denominou-se a ele como Algodões Novo, para diferenciá-lo da antiga fazenda

homônima que havia nas proximidades e a que se passou a chamar de Algodões Velho.

Na nova povoação, construiu-se uma igreja católica. Devido ao aumento da população sentiu-se a necessidade de implantar junto a ela uma escola que, a princípio, denominava-se Escola de Algodões. A ela decidiu-se posteriormente chamar de Escola Municipal Luís Rodrigues da Silva, em homenagem ao veterano patriarca messiânico que, por haver participado da Guerra do Pau de Colher, ocorrida no município de Casa Nova, era conhecido como Luís Caceteiro. (Fig. 37).

Figura 37 - Escola Municipal Luís Rodrigues da Silva



Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024)

O Movimento [da Guerra] do Pau de Colher aconteceu, em Casa Nova, em 1937. Foi um contexto de grande mudança no Brasil. Na verdade, dois meses antes, exatamente em novembro, aconteceu no Brasil o Golpe do Estado Novo. Havia uma preocupação muito grande de Getúlio Vargas e do Estado Novo, com a insurgência de determinados movimentos. De alguma forma, o perigo de Canudos ainda rondava, sobretudo o poder instituído no Brasil. (BRITO, 2011 *in* ALMEIDA 2011).

Quando Sobradinho se emancipou, em 1989, desmembrou-se seu território do município de Juazeiro cuja fronteira ocidental era uma linha reta, a iniciar na extremidade oeste da Ilha de Santana e findar no ponto mais alto do Morro do Tambor.

Assim, o povoado de Algodões Novo continuou vinculado ao Município de Sento Sé. Em 2019, quando se redefiniram as fronteiras da municipalidade, integrou-se, finalmente, ao território de Sobradinho.

Em Algodões Novo preservam-se tradições religiosas e culturais. Dentre elas destacam-se: Samba de Velho, Roda de São Gonçalo e Festas Juninas.

3.2 Algodões Velho

Em 1977, quando se fecharam as comportas da Barragem de Sobradinho, desabrigaram-se algumas famílias da comunidade justafluvial de Cachoeirinha. Migraram, então, para Algodões Velho onde foram acolhidos por Antônio Freire de Souza e sua família. Com o crescimento da população, ao longo dos anos, alguns professores chegaram à localidade, porém não havia escola. Ministravam aulas nas casas dos moradores. Em 1999, construiu-se o educandário que o prefeito Luiz Berti Tomás Sanjuan inaugurou. Na oportunidade, em homenagem ao fundador do povoado, atribuiu-se-lhe o nome de Escola Municipal Antônio Freire de Souza. (Fig. 38).

Figura 38 - Escola Municipal Antônio Freire de Souza



Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024)

Em Algodões Velho preservam-se tradições culturais e costumes. Destacam-se: Roda de São Gonçalo, Festejos Juninos, Semana Santa e Festa Natalina.

3.3 Novo São Gonçalo

Em 1773, desalojaram-se várias famílias ribeirinhas do Sítio do Saco do Meio, para instalação do canteiro de obras da empresa responsável pela construção da Barragem de Sobradinho. Apesar de saber-se serem férteis os húmicos solos adjacentes ao olho d'água existente à montante Boqueirão do Riacho São Gonçalo assentaram-se elas em inóspitas glebas, à jusante daquela feição de relevo. Depois de amargar completo abandono, a maioria delas migrou para o Novo São Gonçalo.

Um velho caminho entre os sítios Saco do Meio e São Gonçalo da Serra evidencia ligação atávica dos moradores daquele povoado ribeirinho a uma fonte perene de água doce, à montante de um grande boqueirão esculpido por dissecação fluvial entre as serras do Corrente e Saco do Morcego. Tratava-se de um brejo que, pela abundância perene de animais silvestres no entorno e portentosa fertilidade dos solos adjacentes, era pródigo celeiro de alimentos de grupos ribeirinhos, desde períodos remotos da pré-história regional. Quando as condições lhes eram favoráveis, eles viviam da pesca e cultivaram os solos aluviais junto ao Rio São Francisco. Desfavoráveis as circunstâncias ribeirinhas, eles migravam temporariamente para aquele brejo onde caçavam e cultivavam pequenas caiçaras, à jusante do olho d'água. (KESTERING, 2024, p. 254).

Dado o fato de possuir solos mais férteis que os demais povoados do município e acesso fácil à água do Lago de Sobradinho, o povoado de Novo São Gonçalo prosperou. Destacou-se na agricultura irrigada. Sobressaíram-se os cultivos de manga, uva, melancia e melão. A

autossustentabilidade econômica viabilizou a implantação de uma unidade escolar que, em dezembro de 1990, o Prefeito Ivan Lívio Borba de Carvalho inaugurou com o nome de Escola do Novo São Gonçalo. Posteriormente atribuiu-se-lhe o nome do líder comunitário Manoel Henrique dos Santos. (Fig. 39). Na escola incentiva-se a preservação dos festejos típicos da região: Destacam-se: Roda de São Gonçalo, Reisado e Festa Junina.

No ano de 1973, alguns ribeirinhos migraram para **São Gonçalo da Serra**, no período da construção da barragem, que impactou severamente o modo de vida das comunidades campesinas. Depois de alguns anos os ribeirinhos voltaram a morar próximo à beira do rio. Assim, surgiu o nome **São Gonçalo do Rio**, e com o passar do tempo o nome da comunidade foi mudado para o **Novo São Gonçalo** o qual perdura até os dias atuais. A população foi crescendo e houve a necessidade da construção de uma escola, que leva o nome Manoel Henrique dos Santos, um grande líder comunitário na fundação da comunidade. (SANTOS, 2024).

Figura 39 - Escola Manoel Henrique dos Santos (antes da reforma)



Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024).

Em julho de 2024, após requalificação, com ampliação da estrutura física, implantação de laboratório de informática, climatização, introdução de sala de leitura, estabelecimento de

parque infantil, inserção de banheiros com eco fossa e edificação de muros no entorno, reinaugurou-se a Escola Municipal Manoel Henrique dos Santos. Observe-se que a fossa ecológica, faculta o tratamento de esgoto para sua reutilização como fertilizante, água para irrigação e, até mesmo, para lavagem de varandas, garagens e calçadas. (Fig. 40).

Figura 40 - Escola Manoel Henrique dos Santos (requalificada)



Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024)

3.4 Lagoa Grande

Nas décadas de 1970 e 1980, moradores da Vila São Joaquim haviam ocupado terras às margens do Riacho Tatauí onde, há séculos, algumas famílias tradicionais criavam pequenos animais e plantavam de sequeiro. Por serem aluviais, terem solos com profundidade e fertilidade compatíveis, em novembro de 1982, um grupo de 30 famílias, locais e aconchegados, iniciou a luta pela implantação de um projeto comunitário de irrigação. Dirigiu-se à Companhia Hidrelétrica do São Francisco onde conseguiu 2.000 metros de cano e levantamento topográfico planialtimétrico da calha do riacho.

O primeiro plano do grupo era levar água encanada até o povoado. Depois do levantamento topográfico, viu-se ser mais econômico e relativamente fácil construir uma barragem na foz do riacho e implantar uma estação de bombeamento para abastecer o reservatório, quando fossem escassas as chuvas sazonais. Observe-se que, com o dito barramento formar-se-ia um lago na calha do riacho, desde a rodovia de acesso a Correnteza até as proximidades do povoado de Lagoa Grande.

A direção da CHESF argumentou, então, não poder construir a dita barragem. A prefeitura de Juazeiro informou também não ter recursos disponíveis para atender ao pleito. Ponderou, porém, que, se o grupo lhe apresentasse um projeto, com orçamento compatível, ficaria fácil consegui-los. Representantes da comunidade foram então à SEPLANTEC, solicitar que seus técnicos o elaborassem. Essa entidade governamental comprometeu-se por fazê-lo com seu respectivo orçamento, mas não aconteceu. Enquanto lutava por seu projeto, a comunidade organizava-se em agremiação que recebeu o nome de Associação Agrícola São Sebastião, porque é ele o santo padroeiro da comunidade.

A Escola de São Sebastião, edificada pela necessidade de os moradores educarem seus filhos, inaugurou-se na gestão do prefeito Hamilton Pereira de Souza Filho, em 1996. (Fig. 41). Hoje, ela possui duas extensões, uma no MST, construída em 2008, e outra no povoado da Barra, fundada em 2023.

Figura 41 - Escola Municipal São Sebastião, em Lagoa Grande



Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024)

3.4.1 Escola São Sebastião - Extensão MST

Para atender à demanda que o grupo de agricultores oriundos do Vale do Salitre estava a fazer, em 2008, implantou-se uma extensão da Escola Municipal São Sebastião no Assentamento Vale da Conquista. Na esteira do tempo havia-se já passado dezesseis longos anos até que, pelo Decreto Municipal nº 048, de 08 de julho de 2024, o prefeito Regis Cleivys Sampaio Bento criou a Escola Municipal a que se atribuiu o nome de Ojefferson Santos Souza. (Fig. 42).

Figura 42 - Escola Municipal Ojefferson Santos Souza



Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024)

Ojefferson Santos Souza, filho de Jelsa Santos Souza e Honorato Pereira de Souza, nasceu na cidade de Ipiau – BA, no dia 6 de outubro de 1973. Tinha cinco irmãos, três biológicos e dois adotados. Ele sofria de insuficiência respiratória desde criança. Fazia parte do setor de frente do MST do Estado da Bahia. Participou de muitas ocupações de terra. Com músicas que ele próprio compunha, animava encontros e mobilizações populares. Faleceu no dia 23 de abril de 2005, vitimado por fulminante infarto. A direção do MST rendeu-lhe homenagens em diversos regionais. Entre elas figura o nome da Escola do Assentamento Vale da Conquista, em Sobradinho, no Norte da Bahia. Lembra-se que essa escola é fruto da resistência dos trabalhadores sem-terra que, por valorizarem-no, escolhem viver no campo.

3.4.2 Escola São Sebastião - Extensão Barra

Bonsucesso surgiu há mais de duzentos anos. Seus primeiros habitantes eram indígenas Amoipirá, de raiz Tupinambá. Em 1659, o boqueirão, o brejo e as terras adjacentes ao olho d'água, onde os nativos caçavam, cultivavam pequenas caiçaras e praticavam rituais relativos a seus encantados, vincularam-se à sesmaria do Padre Antônio Pereira, tio e sócio de Garcia d'Ávila. (Fig. 43 a 45). Por raramente se ausentar da Casa da Torre, onde era capelão, aquele religioso latifundiário arrendava suas terras a quem se dispusesse e pudesse explorar. Assim, conforme se sabe pela tradição oral, elas foram adquiridas pelo fazendeiro Artêmio Pombo. Por morar em lugar ainda ignoto, na sede da Fazenda Tatauí talvez, que propiciava relativo conforto a sua família, esse aventureiro de origem portuguesa confiou aos indígenas Amoipirá, Manoel e Pedro Zeferino, a responsabilidade de administrar a fazenda e pastorear seu gado, com usufruto dos direitos relativos à quarteação. Lembra-se que os ancestrais desses nativos, haviam-se catequisado na Missão de Nossa Senhora das Grotas que, em 1706, se implantara na Passagem do Juazeiro.

Figura 43 – Boqueirão do Riacho do Bonsucesso



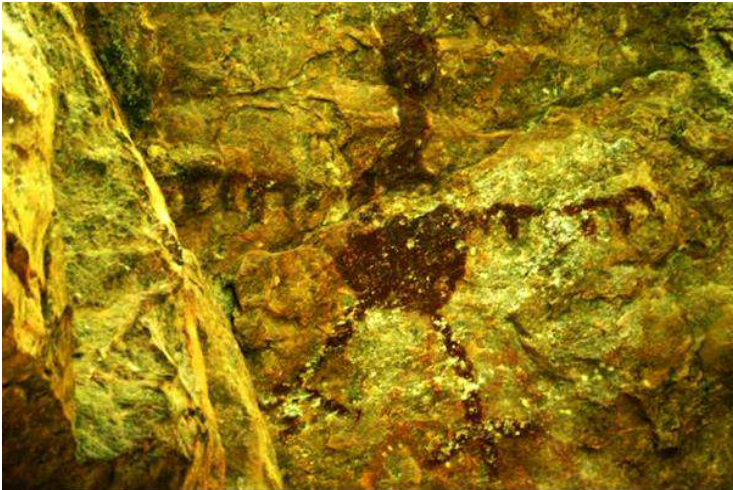
Fonte: Kesting (2014, p. 39)

Figura 44 – Fonte de água potável



Fonte: Kesting (2014, p. 40)

Figura 45 – Painel de pintura rupestre da Tradição São Francisco



Fonte: Kesting (2014, p. 40)

Estabelecidos na terra, os nativos capacitados à vaqueirama implantaram pequenas caiçaras, ao estilo do que, desde tempos imemoriais, seus ancestrais indígenas faziam adjunto aos brejos. Cultivavam plantas de ciclo curto. Plantavam mandioca, feijão, milho, abóbora e melancia. Com o passar dos anos, porém, os pioneiros campesinos descobriram que a criação de gado *vacum* não era viável naquelas ermas terras, onde as chuvas eram irregulares e/ou escassas. Inovaram,

destarte, estratégias de sobrevivência, estribadas na criação de caprinos e ovinos, o que possibilitou a permanência de suas famílias naquele paradisíaco chão.

Hoje, a comunidade conta com 19 habitantes, distribuídos em sete núcleos familiares. Não tem posto de saúde, mas beneficia-se com a visita regular de agentes de saúde, nas campanhas de vacinas. Assessorada pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), realiza o recaatingamento da paisagem. Está a preservar o meio ambiente, recuperar áreas degradadas e dedicar-se à meliponicultura (criação de abelhas sem ferrão) que já está a gerar renda às famílias. Nela já se compreendeu também a importância de se utilizarem técnicas de captação e armazenamento de água, como cisternas de consumo, calçadão e enxurradas, poços tubulares e barreiros-trincheiras. Com objetivo de manter-se no campo, pela aplicação de técnicas apropriadas à agropecuária sustentável, em 2002, fundou a Associação Comunitária de Fundo de Pasto, dos Pequenos Produtores de Bonsucesso, com extensão territorial de 1.740 hectares e área total de 3.600 hectares.

Em março de 2023, implantou-se a Escola Municipal São Sebastião - Extensão Barra. (Fig. 46). Assim, os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, com idades entre 4 a 11 anos, não precisam mais se deslocar à sede do município, em busca de ensino. Pela Secretaria de Educação, a Prefeitura Municipal de Sobradinho transformou a realidade e impactou positivamente a vida das crianças. Em Bonsucesso e nas comunidades circunvizinhas, sofria-se muito com as estradas vicinais esburacadas. Resolveu-se o problema, com o patrolamento que recentemente se fez. (JESUS, 2024).

Em Bonsucesso, preservam-se rituais, costumes e tradições como: Roda de São Gonçalo, Festejos Juninos, Semana Santa, Festa Natalina, Toré e respeitosa devoção aos encantados.

Figura 46 - Escola Municipal São Sebastião – Extensão Barra



Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024)

3.5 Sangradouro

O topônimo Sangradouro deve-se a uma depressão ao sul do povoado por onde, em grandes enchentes de datas ignotas, fluía parte do Rio São Francisco em direção à foz do Riacho da Língua de Vaca, deixando ilhado o velho povoado de origem Ocrém, sediado na barra leste do Riacho Tatauí. Anos depois chegaram novas famílias para formarem suas moradas. A comunidade cresceu. Hoje é composta por cerca de cinquenta famílias. (LIMA, 2024).

O dito grupo nativo, que inicialmente o habitava, vinculava-se ao povo Massacará, de raiz Tupinambá. Catequisados pelos missionários franciscanos, na Missão de São Gonçalo do Salitre, seus guerreiros, que até 1655 dedicavam-se exclusivamente à caça, pesca e agricultura de vazante, integraram-se à vaqueirama, nas fazendas que se estavam a implantar, e à extração de Salitre, nas jazidas de Abreus e da Passagem do Sargento.

Em 1706, quando se fundou a Missão de Nossa Senhora das Grotas, vincularam-se àquele centro missioneiro. Para lá, nas primeiras horas da madrugada, deslocavam-se regularmente, em pequenos barcos abarrotados de peixe, caça e excedentes da produção agrícola, de lameiro e/ou sequeiro. Vendiam-nos na feira que se estava a implantar na Passagem do Juazeiro. Aproveitavam a viagem àquele núcleo habitacional, para comprar as mercadorias de que precisavam em seu dia a dia e, no entardecer, retornavam à Barra do Tatauí onde chegavam em altas horas da noite a dentro.

Na década de 1970, quando Sobradinho ainda não se emancipara, Engraça Alves de Miranda, professora leiga iniciou a escolarização das crianças do povoado. As aulas aconteciam na casa de sua mãe, Dona Mariá, que solicitou a José Firmino, vereador do município de Juazeiro, a abertura de uma escola, para alfabetizar 20 crianças que se matricularam. A professora pioneira criou, também, um grupo de mães a quem, nos finais de semana, ensinava a costurar e fazer bolos. Destaca-se que ela própria, em rústico barco, levava a documentação escolar (atas, diários e boletins dos estudantes) à Diretoria Regional de Educação (DIREC 15), em Juazeiro.

Em 1980, a professora leiga Maria Conceição Alves Pinto, irmã e discente da professora pioneira, assumiu a responsabilidade de alfabetizar 25 crianças, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e do sistema multisseriado, no seio da capela da Igreja Católica. Entre 1981 e 1982, em mutirão, construiu-se uma casa para estadia das professoras que vinham de outras comunidades para, durante a semana, ministrar as aulas no povoado. Em 1983, já formada em magistério, a convite do vereador de Juazeiro, Geraldo Francisco da Silva, a dita professora retornou à comunidade onde, na casa de hospedagem e na capela, lecionou até 1989, quando Sobradinho se emancipou politicamente.

No período de 1990 a 1998, a professora Maria da Conceição França Cardoso, sobrinha da mestra pioneira, assumiu os destinos da escola. Na ocasião, matricularam-se 75 estudantes, com idades variadas entre sete e dezesseis anos. Ela os distribuiu em duas turmas às quais, na capela católica, ela ministrava aulas em horários opostos. Finalmente, em fevereiro de 1991, o então Prefeito Ivan Lívio Borba de Carvalho inaugurou a Escola Municipal de Sangradouro. (Fig. 47 e 48).

Figura 47 – Escola municipal de Sangradouro



Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024)

Figura 48 – Escola Municipal de Sangradouro



Fonte: SME/Gerência da Educação do Campo (2024)

Em Sangradouro preservam-se tradições como: Rodas de São Gonçalo, Reisado, Samba de Velho e Penitentes. Destacam-se os penitentes que, vestidos de branco, durante a quaresma, se autoflagelam e rezam na igreja, casas e cemitérios. Como lazer, sobressaem-se os campeonatos de futebol, durante as festas natalinas. Eles geram grande confraternização dos times locais e de outras comunidades. A religião cristã é predominante.

3.6 Correnteza

A comunidade de Correnteza originou-se também de uma aldeia Ocrém, junto à Barra do Riacho da Língua de Vaca, onde outrora havia muitas carnaúbas. Por situar-se ao lado da depressão por onde a água advinda do Sangradouro passava com acentuada velocidade tornou-se conhecida pelo topônimo que até os dias atuais persiste. Em 1963, construiu-se a primeira capela e inaugurou-se a escola pioneira no povoado.

Nosso povoado antes pertencia a Juazeiro – BA. Com a ajuda do Prefeito Américo Tanury, a comunidade em mutirão construiu a primeira capela. Foi inaugurada em 1963. Nessa oportunidade foi construída, ao lado da igreja, a primeira escola que teve o nome do primeiro Bispo de Juazeiro, Dom Thomaz Guilherme Murphy. (MIRANDA, 2024).

Após a emancipação política de Sobradinho, na gestão de Ivan Lívio Borba de Carvalho, em 1991, construiu-se a Escola Municipal Perpétua Maria de Miranda, cujo nome atribuiu-se em homenagem à professora, morta em acidente. (Fig. 49).

Naquele povoado, mantêm-se tradições que se evidenciam nas Festas do Vaqueiro, Rodas de São Gonçalo, Folguedos de São João, Reisado e Penitentes.

Figura 49 - Escola municipal de Correnteza



Fonte: SME - Gerência da Educação do Campo (2024)

3.7 Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS)

A Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS), não faz parte da rede municipal de ensino. Contudo, possibilita a progressão nos estudos àqueles que desejam aprender e conviver no contexto campesino. É importante mencioná-la para que se divulgue sua experiência exitosa, como possibilidade de continuidade dos estudos, especialmente para estudantes do campo.

Concomitante à Fundação do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), por incentivo de Dom José Rodrigues de Souza, bispo da Diocese de Juazeiro, em 1990, a União das Associações de Sobradinho e Arredores (UASA) firmou convênio com o Grupo Alemão de Trabalho com Jovens (*Arbeitsgemeinschaft für Jugendarbeiters*). O objetivo axial daquela parceria era implantar uma escola que cuidasse da educação dos filhos dos sócios da agremiação campesina Tatauí que então congregava 23 entidades de agricultores/as familiares da região de Sobradinho. (Fig. 50 a 55).

Em 1994, sua gestão jurídica e econômica passou para a Associação Comunitária Mantenedora da Escola Família

Agrícola de Sobradinho (AMEFAS). Hoje, ela atua no ensino Fundamental II e conta com curso técnico em agropecuária, vinculado ao Ensino Médio. Localiza-se no Sítio Chico Mendes, na margem direita do Baixo Tatauí, zona Rural de Sobradinho - BA.

Figura 50 – Pastor Schulz em Sobradinho



Fonte: Acervo fotográfico da família Kesting (1990)

Figura 51 - Reunião em que se decidiu construir a EFAS



Fonte: Acervo fotográfico da família Kesting (1990)

Figura 52 – Construção do primeiro pavilhão da EFAS



Fonte: Acervo fotográfico da família Kesting (1990)

Figura 53 – Reunião do grupo alemão no pavilhão em construção



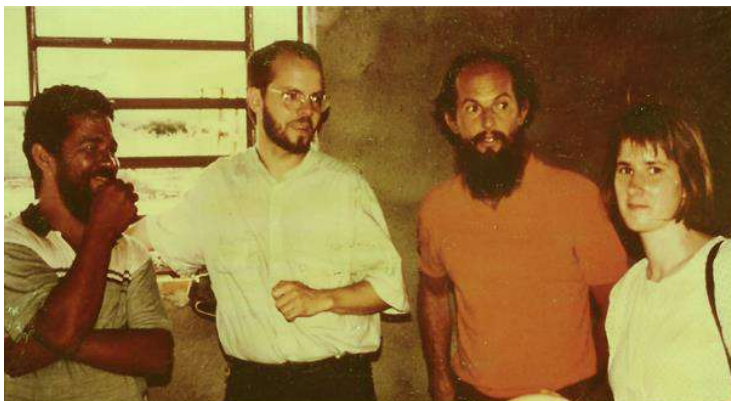
Fonte: Acervo fotográfico da família Kesting (1990)

Figura 54 – Reunião com o grupo alemão na EFAS em construção



Fonte: Acervo fotográfico da família Kesting (1991)

Figura 55 – Membros do grupo alemão em visita à EFAS



Fonte: Acervo fotográfico da família Kesting (1991)

A EFAS é uma instituição de ensino, comunitária do/no campo, construída a partir das demandas emergentes após a construção da Barragem de Sobradinho. Hoje, ela se destaca na formação de jovens camponeses do Território do Sertão do São Francisco. Fundamentada na Pedagogia da Alternância,

valoriza a identidade, a cultura, os conhecimentos locais e as práticas agroecológicas de convivência com o Semiárido. (Fig. 56 e 57).

Figura 56 - Sede da Escola Família Agrícola de Sobradinho



Fonte: Acervo fotográfico de Breno Silva (2024)

Figura 57 - Funcionamento do sistema da alternância



Fonte: UNEFAB (1996, p. 31) *apud* Cardoso, 2017, p. 79)

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, na localidade de Sérignac-Péboudou, motivada pela vontade de famílias rurais, comprometidas com o sindicato, em fornecer a seus filhos uma formação condizente com a realidade do campo. Para isso, após várias conversas entre esses pais e o sacerdote da comunidade, formou-se uma associação que, com a ajuda do religioso, criou uma seção de aprendizagem. Os quatro estudantes se dividiam entre os períodos de internato e aprendizagem formal nessa seção, auxiliados pelo padre, e períodos de trabalhos práticos, nos quais os pais se comprometiam a orientá-los. Constituiu-se, assim, a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) do mundo. (FRAZÃO; DÁLIA, 2011, p. 2).

A alternância requer organização específica de atividades e instrumentos pedagógicos, para articular os tempos e espaços formativos, a fim de associar as dimensões profissionais e gerais. Essa organização se dá por meio das mediações didáticas pedagógicas que garantem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Destacam-se as mediações: plano de formação, plano de estudo, visita às famílias, viagem de estudo, tutoria, projeto profissional do jovem, intervenção externa, atividade de retorno, avaliação da sessão (tempo escola), habilidade, convivência e serão. (GIMONET, 2007 *apud* RODRIGUES, 2020, p. 8).

Para dar conta dessa organização os/as educadores/as utilizam estratégias, como: Atividades práticas e projetos integradores e interdisciplinares.

Atividades Práticas: Os/as jovens participam de atividades práticas que se vinculam ao cultivo de plantas, manejo de animais e outras práticas agrícolas. Assim, aprendem a conviver com o Semiárido.

Projetos Integradores e Interdisciplinares: A EFAS desenvolve projetos que integram diferentes áreas do conhecimento.

Os/as jovens compreendem a interconexão entre os saberes científicos e tradicionais.

Com a valorização da agricultura familiar, a formação de cidadãos críticos e o desenvolvimento local, a Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS), por fundamentar sua proposta na educação do campo, na pedagogia da alternância e nas mediações didáticas pedagógicas, não apenas forma profissionais qualificados/as, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. (Fig. 58).

Figura 58 – O dia a dia na Escola Família Agrícola



Fonte: Rodrigues (2020, p. 8)

4 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

No que se refere à organização da Educação Básica, com o objetivo de promover a autonomia da gestão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 trouxe mudanças consideráveis ao universo escolar, na dimensão administrativa, didático-pedagógica e financeira. Para melhor compreensão dessas mudanças, Oliveira (2010) alerta para a distinção entre os conceitos de organização do trabalho escolar e organização escolar.

Organização do trabalho escolar é um conceito a se compreender à luz das teorias econômicas. Ela se refere à divisão do trabalho que se realiza na escola, ou seja, à forma como se organizam os afazeres dos profissionais da educação no ambiente acadêmico. Sugere funções e ações como: divisão do tempo; distribuição das atividades; atribuições e competências; questões hierárquicas que refletem as relações de poder; organização compatível com a da sociedade e outras formas de ordenamento prescritas nos regimentos e estatutos. (OLIVEIRA, 2010 p. 133).

Organização Escolar refere-se às condições objetivas da configuração do ensino, ou seja, às competências da gestão, no âmbito da administração do currículo escolar, a perpassar os métodos e processos avaliativos. Ela se constitui de ações e manifestações vinculadas à gestão democrática e participativa; à formação continuada; à proposta pedagógica e curricular e ao processo de avaliação formativa.

No caso específico da Educação do/no Campo, considere-se também o inventário da realidade, os valores culturais e os recursos ambientais. Com eles se montam e/ou alimentam-se bancos de dados, de grande utilidade ao processo de construção ou (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Eles representam as bases sobre as quais

se erguem os pilares de sustentação da proposta orgânica político-pedagógica da unidade escolar.

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-o à tomada de decisões comprometidas com a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas em seus modos de existir no mundo (EÇA; COELHO, 2021).

Os elementos constitutivos da organização escolar e da organização do trabalho escolar imbricam-se nas ações administrativas, didático-pedagógicas e financeiras. Uma dá a necessária sustentação à outra. São, assim, fundamentais nas relações de trabalho na escola. Ambas 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 didático-pedagógicos, instalações e serviços, manutenção de acervos/arquivos, tramitação de documentos, controle e atenção às normas e leis instituídas/estabelecidas (regimento escolar, associações, estatuto...), para a organização, funcionamento e manutenção da estrutura física das unidades de ensino. Priorizam as necessidades do cotidiano escolar da Educação do/no Campo.

Os aspectos didático-pedagógicos são a instância mais importante da gestão. A eles se integram: planejamento, participação, autonomia da equipe gestora e a articulação das questões educativas no universo escolar. Baseiam-se nas diretrizes educacionais e operacionais da rede municipal, definidas na proposta pedagógica e curricular da escola. Não deixam seus objetivos e fins ficarem reféns de um determinado grupo da gestão escolar. Os aspectos financeiros são o

elemento estruturante para as ações educacionais. Eles são a condição essencial para materializar do direito universal ao ensino público de qualidade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), serve de guia para que se gerencie a educação e a escola, de acordo com as proposições da coletividade, assumida como prática de reflexão crítica, diagnóstico e tomada de decisões. Ele é a síntese da proposta de educação que a unidade escolar do/no campo, desenvolverá no decorrer do ano letivo. Contribui para a construção da sociedade que a comunidade campesina almeja. Deve-se planejá-lo e produzi-lo com reflexões e ações que o vinculem à organização do trabalho escolar, com destaque aos aspectos essenciais como a necessidade do trabalho a ser realizado pelo coletivo da comunidade escolar. Destaca-se a relevância desse projeto e a necessidade de, permanentemente, construí-lo e reconstruí-lo.

Contudo, esse coletivo deve integrar-se, sistematicamente no processo de reflexão crítica, diagnóstico e tomada de decisões relativas à organização do trabalho escolar. Precisa, destarte, participar nas dimensões administrativa, didático-pedagógica e financeira. Necessita inserir-se no planejamento, na execução e na avaliação do PPP da unidade escolar.

4.1 Gestão Educacional

No contexto da educação brasileira, o conceito de gestão é relativamente recente. Ele se assenta na articulação e mobilização de esforços humanos, em dinâmica coletiva que supera a ideia de administração, mas, não a substitui necessariamente. No caso da escola, o conceito de administração passa pela mediação ou utilização racional dos recursos disponíveis à realização de determinados fins. Em síntese: quanto maior a relevância dos objetivos, maior será a

importância das mediações para conseguir realizá-los. (PARO, 2015). A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa associa-se à partilha de responsabilidades, no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas. (LÜCK, 2015, p. 44).

Por isso, com objetivo de promover um bom funcionamento da escola e especialmente da ação educativa de professores e estudantes no espaço da sala de aula, a gestão educacional tem sido tema de inúmeros estudos e pesquisas. Por ser o lugar onde se sistematiza a gestão da educação e do ensino, a escola tem objetivos claros e definidos, permeados pelo compromisso especial com a formação humana. Assim, a estrutura, a organização escolar, a organização do trabalho escolar e a gestão das escolas do campo, particularmente, são elementos relevantes à aprendizagem e ao desenvolvimento das populações campesinas. Elas são fundamentais para que respondam e correspondam às expectativas educacionais previstas em seu projeto político pedagógico.

Portanto, compreende-se a necessidade de se refletir e aprofundar-se a temática da gestão educacional, escolar e, sobretudo, da sala de aula, para efetivar-se a Educação do Campo com melhor qualidade para todos. Coloque-se, como desafio axial, pensar a gestão da educação e dos saberes necessários à qualificação da prática educativa, nas unidades escolares fora da cidade, de modo a adequarem-se às realidades locais e regionais, nas diversidades e especificidades das populações do/no campo.

O Coordenador Pedagógico é o mediador/articulador do processo de ensino e aprendizagem no âmbito ético, político, histórico social e cultural. Pela sua práxis, ele fortalecerá a educação na instituição de ensino onde 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 a aprendizagem dos estudantes.

Por isso, há uma articulação entre o que acontece no âmbito da organização da escola e o que se faz dentro e fora da sala de aula. A organização e a gestão são práticas educativas que influenciam na aprendizagem dos estudantes 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. Contudo, elas precisam submeter-se à avaliação crítica, do ponto de vista social e ético. São estilos de gestão que se apresentam nas instituições escolares. Com eles se constrói a cultura da participação, diametralmente oposta à da subordinação. Portanto, mais que tudo, precisa ser discutida, debatida, avaliada, planejada, sempre com vistas a responder aos propósitos da gestão, da coordenação pedagógica, do corpo docente, do corpo discente, dos funcionários, dos colaboradores e da comunidade em geral.

A gestão democrática, participativa e pedagógica das escolas quilombolas, indígenas, ribeirinhas e, em especial, as do campo demanda o conhecimento das normativas educacionais específicas para esses públicos. Com elas se garante o direito a uma gestão pautada no respeito a diferentes culturas, modos de produção e diversidade. Há que se respeitar a realidade dos espaços específicos, no que tange ao atendimento das particularidades das populações no campo histórico, educacional, cultural e social, notadamente, face à história brasileira de exclusão e inserção tardia de tais indivíduos no processo educacional. Assim, é importante compreender a gestão pedagógica desses espaços, para decifrar os processos interdisciplinares que integram os conhecimentos desenvolvidos a partir de questões vivenciadas pelos sujeitos em suas práticas cotidianas. Dessa forma pode-se verificar a

aplicabilidade dos documentos legais vigentes e, na falta deles construir as próprias normativas. (OLIVEIRA; SANTOS E CAMPOS, 2022, p. 81). Em Sobradinho já se normatizou a gestão democrática.

A Gestão Democrática do Ensino Público, normatizada em legislação própria, dar-se-á pela participação da comunidade escolar nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo o exercício da cidadania, garantindo-se: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes. (SOBRADINHO – BA, 2009, LEI Nº 444, ART. 18).

A participação da comunidade nas tomadas de decisão da escola é fundamental para garantir o atendimento de seus anseios. Sua atuação é um direito assegurado nas normativas vigentes. O maior desafio, contudo, especialmente nas comunidades do campo, está em superar o problema da renitente ausência de alguns pais nas reuniões, possivelmente por hábito histórico de subordinação. Eles se conformam com as decisões dos outros que pensam representá-los. O menosprezo pela democracia participativa brota, talvez, das velhas cepas do desconhecimento da legislação educacional e do desinteresse pelo exercício da cidadania.

No inciso VI, Art. 2º da Lei 549, de 11 de junho de 2015, referente às diretrizes do Plano Municipal de Educação do município de Sobradinho (PME), consta a “promoção do princípio de educação democrática na educação pública”. Na Meta 19 detalham-se as estratégias a contemplarem-se. Mencionam-se: a garantia da gestão democrática pela eleição de diretores; a promoção das condições para a efetiva participação das comunidades locais e escolares; a criação dos Conselhos Escolares e do Fórum Municipal de Educação; a efetiva participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Pedagógico, Currículos Escolares, Plano de Gestão

Democrática, com aporte técnico e material para sua realização; a participação dos profissionais da educação, comunidade local e escolar no diagnóstico da escola, plano de aplicação dos recursos financeiros recebidos e a prestação de contas dos mesmos.

Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, por meio do repasse de recursos diretamente às escolas, para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica, de forma a atingir um modelo de educação pública de qualidade do Sistema, em um prazo máximo de dois anos, a partir da vigência deste Plano. (SOBRADINHO – BA, 2015, LEI Nº 549, META 19, ESTRATÉGIA 9, p. 97).

O Regimento Escolar Unificado do Sistema Municipal de Ensino abrange as escolas da sede e do campo. O Art. 15, na Seção II, que normatiza os órgãos colegiados das escolas da rede, especifica-os como: Colegiado Escolar, Conselho Escolar e Caixa Escolar. O Art. 16 esclarece a natureza das unidades executoras: “O Caixa Escolar é uma Unidade Executora com personalidade jurídica de sociedade civil e direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar e não integrante da administração pública”. Do Artigo 15 ao 23, descreve-se a composição dos órgãos colegiados, suas atribuições e competências. Eles se regem por legislação específica. Cada um deles possui estatuto próprio. (SOBRADINHO – BA, REGIMENTO ESCOLAR UNIFICADO, 2022).

Nas escolas do campo existem três unidades executoras (UEX) atuantes. São elas: o **Conselho Municipal de Educação Rural**, a **Associação de Pais e Mestres das Escolas Rurais (ASPAMER)** e a **Caixa Escolar do Núcleo Rural**. A primeira, fundada em 12 de abril de 1997, na Escola Municipal Luiz Rodrigues da Silva, situa-se na Comunidade de Algodões Novos. A segunda, fundada em 02 de junho de 1997, corresponde a um consórcio entre a Escola Municipal São Sebastião, da Comunidade de

Lagoa Grande, a Escola Municipal de Sangradouro e a Escola Municipal Professora Perpétua Maria de Miranda, da Comunidade de Correnteza. A **Caixa Escolar do Núcleo Rural**, fundada em 09 de maio de 2021, resultou da união entre a Escola Municipal Manoel Henrique dos Santos, da Comunidade de Novo São Gonçalo e a Escola Municipal Antônio Freire de Souza, da Comunidade de Algodões Velho.

Cada unidade executora compõe-se de: Assembleia Geral, Diretoria, Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal. Seus estatutos registraram-se no Cartório de Registro Civil de Pessoa Jurídica da Comarca de Sobradinho - BA. Os dispositivos normativos de gestão democrática estão ativos. Cabe, portanto, a seus pares, conhecê-los e cumpri-los. Eles são as pessoas que mais conhecem a realidade sociocultural do município e das escolas. Entendem a importância de seus valores culturais e ambientais. Assim, por compreenderem o que é essencial ou importante para a unidade de ensino, têm condições de decidir, nas tomadas de decisão. Vivenciar a gestão democrática é um grande desafio, porém há instrumentos e mecanismos que norteiam e asseguram esse direito.

4.2 Formação Continuada

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

Além do espaço e do tempo previstos para as atividades de coordenação pedagógica da Educação do Campo, na rede municipal de ensino de Sobradinho - BA, há, em exercício, uma

equipe específica de apoio técnico-pedagógico, vinculada ao Programa Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO). Incumbida de promover a formação continuada, ela tem como objetivo central realizar atividades de extensão, pela formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos municípios integrantes 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. Constituiu-se a como um modelo de regulação das realidades contrapostas, demarcadas pela divisão social de classes, haja vista o conceito de política conectar-se às entranhas o estado moderno capitalista.

Essa ação em movimento liga-se intimamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Com ela, visa-se buscar e repassar dados, informar e formar a todos dirigentes e todas equipes técnicas das secretarias municipais de educação, com intuito de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nos sistemas de ensino. Para fortalecer esse compromisso de apoio técnico, Sobradinho conta também com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Face ao alcance dos objetivos educacionais, ela tem como propósitos: prestar assistência, promover a união e estimular a cooperação entre Conselheiros Municipais de Educação; buscar soluções e resoluções para os problemas educacionais comuns e diferenciados dos municípios da Bahia, em articulação com órgãos públicos e privados.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), no Plano Municipal de Educação, além da Meta 8, a Meta 16 prevê, também, a garantia de que todos (as) os (as) profissionais da educação básica prossigam sua formação continuada na área de atuação, para equacionar as devidas

necessidades, demandas contextuais dos sistemas de ensino. Acrescenta-se ainda como estratégias específicas para a formação dos profissionais da Educação do Campo: 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.

Ressalta-se que os profissionais de educação sem formação específica para unidades escolares 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 execução da formação continuada dos servidores das carreiras do magistério público, em especial, aos educadores das escolas do campo ficará/ficarão a cargo e à responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Entidade Mantenedora denominada Prefeitura Municipal de Sobradinho – BA. Ela poderá buscar cooperação ou apoio de universidades ou instituições de ensino superior (IES) e parcerias com entidades preferencialmente públicas. Far-se-á acompanhar dos demais órgãos do Sistema Municipal de Ensino ou até mesmo aderir a programas estaduais ou federais de formação continuada, instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) ou outros, financiados por recursos federais

descentralizados, para secretarias de educação e instituições parceiras.

A formação dos Profissionais em educação dar-se-á de forma contínua e sistemática, garantindo-se os cursos específicos, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, às características de cada fase do desenvolvimento dos educandos e às demandas da educação em geral ou às necessidades de organização e funcionamento das áreas em que atuarem esses profissionais. (SOBRADINHO – BA, 2009, LEI Nº 444, ART. 46).

No que tange à formação continuada, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Prefeitura Municipal de Sobradinho - BA anualmente renovam o Termo de Cooperação Técnica nº 683/2022. Com base nessa parceria, o Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB) persevera na formação de professores como estrutura acadêmica de permanente apoio pedagógico, técnico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem das Instituições de Ensino Superior (IES). Oferta os cursos de graduação em Pedagogia, Letras Libras, Ciências Biológicas e Bacharelado em Administração Pública e, de especialização, em Metodologias Ativas e Alfabetização e Letramento, efetivados pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O Acordo de Cooperação Técnica tem como objeto o estabelecimento de compromisso entre o mantenedor de polo(s) da UAB e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vistas à implementação ou continuidade de curso(s) à distância, em polo(s) do Sistema UAB. Para isso, disponibiliza e/ou mantém adequada estrutura acadêmica de apoio pedagógico, técnico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de graduação e pós graduação em Educação a Distância (EaD). Esses cursos

são de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES), no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, a serem executados no Polo EaD UAB, conforme especificações estabelecidas no plano de trabalho. A formação de professores é, portanto, atendida nesse quesito, como também trata a Meta 15 do PME.

Aderir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de um ano de vigência deste PME, política de formação dos profissionais da educação, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação e formação continuada em nível superior de graduação e pós-Graduação, na respectiva área de atuação. (SOBRADINHO – BA, 2015, LEI Nº 549, META 15).

Outras propostas do município, para a formação continuada, puseram-se no Plano de Ações Articuladas (PAR). Na perspectiva da formação em serviço, em parceria com os entes federados (Estado e União), ao longo dos anos, Sobradinho renova os respectivos termos de adesão. Reitera a aquiescência com o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC - PAR), com cursos de especialização realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA MEC), em diversas áreas da educação como docência, gestão, educação especial e formação continuada. Contempla, assim, todos os profissionais que atuam na educação do campo, do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA I. A proposta de educação do campo se configura como elemento fundamental para o fortalecimento da política de educação do campo e da identidade campesina. É o lugar onde se produz conhecimento para o campo e com o campo.

Com vistas a oferecer formação continuada aos profissionais da educação, em regime de colaboração, aderiu-se ao programa de Formação pela Escola (FPE), que oferece cursos gratuitos, para administrar as ações e os programas

financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com os métodos da Educação a Distância. Com ele, efetiva-se o regime de colaboração com os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Em 2006, criou-se e, em 2007 implementou-se na Bahia, onde a Secretaria da Educação do Estado o executa, em parceria com os municípios circunscritos nos Núcleos Territoriais de Educação (NTE).

Outro exemplo de efetivação do regime de colaboração entre os entes federados, para formação continuada de professores no município, foi a adesão à Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituída pelo Decreto nº 11.556/2023. Com ela, busca-se a autorreflexão e ressignificação da prática docente.

Em 2023, para fortalecer a implementação da política de educação do campo e a formação dos profissionais responsáveis pela construção do processo ensino aprendizagem, Sobradinho fez adesão bianual ao Programa Formacampo.

Além dessas formações continuadas, a Secretaria de Educação oferece instruções contínuas aos professores e demais profissionais da educação, de forma que possam desenvolver suas atribuições, com vistas a garantir o direito de aprender aos estudantes da rede.

Entende-se a formação continuada como espaço de desvelamento da realidade educativa, de fortalecimento da resistência à precarização da estrutura das escolas do campo. Com ela, busca-se coletivamente a superação das contradições da realidade campesina, em movimento de encontro dos sujeitos do/no campo, a partir do exercício problematizador e criativo, de forma que se viabilize a elaboração de novas práticas. Ela é o espaço de reflexão e articulação entre os conteúdos do processo ensino e aprendizagem e os métodos

que se utilizam nas lutas campesinas. Afirma-se, assim, a busca pela coerência entre as reflexões e práticas educativas com as necessidades reais que se apresentam na construção de um novo projeto societário, no “chão da escola do campo”. (SAVIANI, 2009).

As diretrizes para educação do campo estabelecem princípios como a valorização da cultura local, a formação para atuação no campo e a adequação curricular. Elas visam garantir educação que atenda as especificidades das comunidades campesinas. Assim, a formação continuada é uma importante ferramenta a contribuir na aprendizagem. Suas temáticas, como métodos ativos, educação contextualizada e inclusão social, são pautas relevantes em todas as redes municipais de ensino, especialmente aos professores do campo, que se dedicam a fortalecer a identidade dos sujeitos camponeses, quilombolas, ribeirinhos, pesqueiros, rendeiros, etc.

A formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam com seres inconclusos. Essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. É um processo de aprendizagem ao longo da vida. (FREIRE, 1987).

Precisa-se aprender com a prática. Ela é quem melhor capacita os professores das escolas do campo que, por não residirem nas comunidades campesinas, pensam estar despreparados para esta demanda. “Aprender a partir da prática, com a reflexão das ‘boas práticas’, mentores e professor de “sucesso” são expressões que têm ganhado consenso, e se apresentam como solução inquestionável para a formação inicial e continuada”. (CALDART, 2003, p. 28).

A formação continuada precisa adaptar-se à realidade e aos desafios do campo. Não se pode utilizar o modelo destinado às escolas urbanas. Ela deve ser participativa, com incentivo à

troca de experiências e do conhecimento entre os professores, que devem ser assistidos e conectados na prática pedagógica.

E então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho. (PIMENTA, 1997, p. 1).

A desvalorização da categoria reduz os professores a meros técnicos ou executores de tarefas. Por isso, para garantir a qualidade da educação, precisa-se enobrecer o trabalho dos professores do campo na sociedade contemporânea. A formação continuada é fundamental para mantê-los atualizados e, como consequência, melhorar a qualidade do ensino. Suas ações pedagógicas devem visar o desenvolvimento técnico de sua profissão. Precisa-se buscar novas estratégias de ensino e promover melhorias em sua autoestima. Existem os desafios como a falta de recursos e a dificuldade de conciliar a prática com a autoformação. Para isso existem as técnicas digitais que oportunizam as formações EaD.

Quando a relação entre educação pública e trabalho no campo aconteceu antes, na história brasileira, como política de “educação rural”, foi em concepção oposta, visando inculcar nas comunidades camponesas, via escolas e processos de “formação” de professores, o modo capitalista de agricultura (período da chamada “revolução verde”), estratégia que se tenta reeditar em nosso tempo, pela atuação ostensiva das empresas do agronegócio sobre escolas públicas do campo e da cidade. (FORMACAMPO, 2024, p. 16).

É certo que professores bem preparados criam ambientes ricos e significativos de aprendizagem e estimulam progressos intelectuais e sociais a seus estudantes. O investimento em

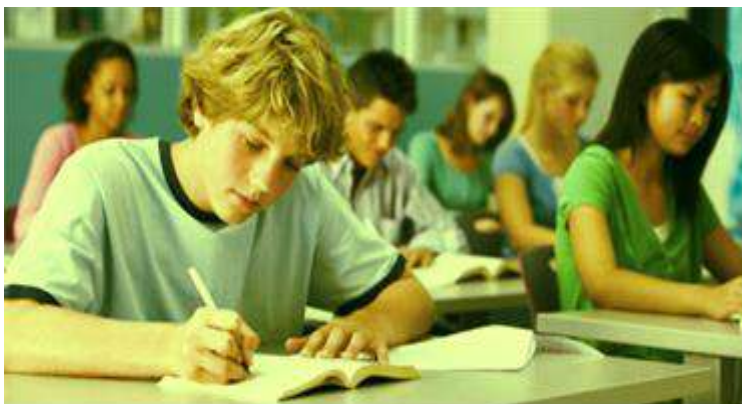
formação continuada de professores garante qualidade da educação.

4.3 O Processo de Avaliação

A avaliação é um processo dinâmico e sistemático. Ele deve acompanhar todas as etapas do ensino e da aprendizagem da educação do campo. Possibilita intervenção e mediação da ação didático-pedagógica. Favorece ajustes constantes no mecanismo da regulação e autorregulação. Ela permite identificar conquistas, corrigir distorções, indicar possibilidades, modificar, alterar, trocar e/ou corrigir estratégias. Ela fornece elementos que ajudam o educador e o educando a autoavaliarem-se, contribuindo para o sucesso da tarefa educativa.

O papel da avaliação formativa é criar ações, propostas e/ou estratégias de intervenções pedagógicas, no sentido de promover aprendizagens conforme os tempos e ritmos diferenciados dos estudantes. (Fig. 59).

Figura 59 – Avaliação escolar



Fonte: Teixeira (2024), adaptada pelos autores

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. (BAHIA, SE, 2016).

Destaca-se, destarte, que o ato avaliativo é basilar na perspectiva emancipatória, democrática e libertadora. Ele se relaciona com a questão da qualidade do ensino. Deve ser analisado em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido de o educando obter aprendizagem máxima. O Deve-se oportunizar o máximo de conhecimento a partir do que o campo lhe oferece. Nessa concepção, a escola é responsável pelo possível, à medida que favorece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimento. (HOFFMANN, 2009, p. 31).

O trabalho docente previsto nesta DMEC pode desenvolver-se, portanto, de forma colaborativa, haja vista que, ao construir suas estratégias avaliativas, o profissional tem a possibilidade não somente de saber o conhecimento que o educando construiu, mas também, refletir sobre sua própria prática pedagógica. Nesse novo horizonte, o ato avaliativo permite que o processo de ensino seja ancorado na ação-reflexão-ação, ou seja, pelos resultados das avaliações dos discentes os educadores podem refletir sobre suas práticas docentes e, a partir daí, tomar nova postura em relação a sua prática docente. Ao pensar e analisar criticamente a prática de ontem e de hoje, o educador poderá melhorar as práticas que se sucederão, pois “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no

caso de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 2011, p. 40).

O processo avaliativo, proposto neste documento para as escolas do campo do município de Sobradinho, dialoga de forma clara com as intencionalidades educativas da educação do campo. Destaca a centralidade no sujeito, os processos coletivos, a formação integral humana, o projeto de uma sociedade emancipada e metodologias diversificadas, contextualizadas com a realidade dos sujeitos. Compreende-se a avaliação como um processo formativo contínuo, que vai além da simples aplicação de provas. Ela deve considerar o contexto em que os estudantes estão inseridos, respeitando suas vivências e saberes. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2008).

A legislação baiana reforça essa perspectiva ao afirmar que a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem, promovendo a inclusão e a valorização das identidades locais, a partir de práticas avaliativas nas dimensões qualitativas e quantitativas.

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL/LDB, LEI Nº 9394/96, ART. 24, § 5).

A avaliação quantitativa refere-se às práticas instrumentais que buscam medir quantitativamente o conhecimento adquirido pelos estudantes. No contexto da educação do campo, é fundamental que os instrumentos se adaptem às realidades locais, com a utilização de conteúdos que dialoguem com a vida cotidiana dos estudantes. "A avaliação deve ser um processo que considere as especificidades do campo e as práticas culturais dos alunos". (BRASIL, LEI Nº 10.172/2001).

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 das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, LEI Nº 9.394/96, ART. 28).

A avaliação qualitativa refere-se à observação do comportamento dos estudantes em situações de aprendizagem no espaço escolar, como inter-relação, criatividade, pontualidade, criticidade e participação. Com ela se avalia o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos sujeitos. Nesse contexto, entende-se a avaliação como processo formativo que considera as dimensões qualitativas e quantitativas. Ela contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de refletir e agir sobre o modelo de desenvolvimento implementado no campo.

4.4 Projeto Político Pedagógico

A construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma decisão política que nos coloca diante de nossos próprios desafios e, ao mesmo tempo, nos lança adiante, abrindo possibilidades até então, possivelmente, não perspectivas. Essa ação se constitui como um exercício pleno de expor-se e compor-se ao mundo, relacionando-se em movimentos de construção e reconstrução. (EÇA; COELHO, 2021).

Portanto, o interesse por questões vinculadas à gestão escolar caracteriza-se também como participação da comunidade local e escolar no processo de construção de uma proposta pedagógica e curricular, em busca dos objetivos propostos e das metas a serem traçadas e atingidas. 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, 2012, p. 24).

Nesse sentido, a identidade da unidade escolar do campo define-se por sua vinculação às questões inerentes à realidade em que se insere, no sentido de contribuir na produção das condições de existência e permanência das famílias no campo. Portanto, pensar a educação do campo, é pensar em outras pedagogias, que fortaleçam as lutas pela superação da opressão que se impõe a essas populações historicamente excluídas dos direitos sociais, colonizadas em seus modos de existir e produzir realidades.

Dessa forma, é necessário planejar um currículo, no âmbito preciso de uma base curricular. Respeitem-se as especificidades e particularidades das modalidades da Educação do Campo, nas respectivas idades/séries dos atores

sociais. O currículo, compreendido dessa forma, requer um compromisso social com a formação humana integral dos sujeitos implicados em diversos contextos, atravessados pelos marcadores da diferença de gênero, sexualidade, etnia e credo. (EÇA; NUNES, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente no artigo 14, determinou como tarefas dos sistemas de ensino, que eles devem definir as normas da gestão democrática do ensino público, com garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta ou projeto pedagógico da escola. A comunidade escolar precisa integrar-se nos conselhos escolares ou equivalentes, para assegurar a suas unidades escolares, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. (BRASIL, LDB, LEI Nº 9394, 1996, ART. 15).

O Projeto Político- Pedagógico é um instrumento de construção coletiva, essencial para a organização educativa da unidade escolar. Pela definição de objetivos e metas, ele norteia ações e finalidades sociopolíticas e culturais, para a efetivação da função social da escola, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Entende-se a ele como a própria organização do trabalho pedagógico. Sua abordagem fundamenta-se nos princípios da igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério, a direcionarem para uma escola democrática, pública e gratuita. Além desses, a depender da concepção do grupo educativo, a escola do campo define outros, tais como inclusão, sustentabilidade e diversidade. (BAHIA, PEE, LEI Nº 13.559, 2016).

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. Isso requer um trabalho colaborativo entre os órgãos do sistema de ensino, a sociedade civil organizada, os gestores municipais e de escola,

no sentido de articular ações que favoreçam o pleno funcionamento das respectivas escolas.

Para a construção coletiva dos PPPs das Escolas do Campo, após adesão ao Programa Formacampo, a SME de Sobradinho, publicou a Portaria nº 019, de 23 de julho de 2024. Ela dispõe sobre a constituição dos Mutirões Escolares, para elaboração e/ou revisão dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas do campo, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. Considera-se esse ato normativo um marco histórico em relação aos PPPs porque, até então, utilizava-se um documento único para todas as escolas da rede. Dessa forma, sob a ótica da mudança do PPP unificado para PPPs identitários, com a participação efetiva dos membros dos mutirões escolares, iniciou-se coletivamente a elaboração de sete PPPs. Os ditos mutirões constituem-se de professores e profissionais de apoio das escolas do campo, da Gerência de Educação do Campo, de membros do Conselho Municipal de Educação (CME), do Fórum Municipal de Educação (FME) e de técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Além dessas normativas, o Conselho Municipal de Educação (CME) elaborou e publicou a Resolução nº 002/2024. Ela estabelece diretrizes orientadoras para a elaboração e/ou revisão do Projeto Político - Pedagógico das Escolas Públicas do/no Campo, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Sobradinho. Destacam-se os bons resultados do grande esforço e da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Fórum Municipal de Educação (FME) que, junto às comunidades escolares, participam dos mutirões escolares, para elaboração dos PPPs das escolas do campo. Eles validam o trabalho democrático de produção coletiva em prol do direito de aprender dos estudantes do campo.

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A proposta curricular e pedagógica da Educação do/no Campo compreende 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 nº 1/2002, junto ao Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa maneira, ela resulta de um conjunto de decisões sequenciais, para organizar o trabalho escolar. Integra várias concepções de currículo, engendradas para as escolas do campo. É o produto final de muitas discussões em defesa da 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) que ocorre em sua forma clássica, ligada aos temas geradores. Consideram-se os segmentos componentes integrados à valorização da população e articulados com a promoção do desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, em Sobradinho, integra-se a Educação do Campo ao sistema educacional, como modalidade de ensino regular. Ela se efetiva: na Educação Infantil (Pré-escolar, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais, bem como a última etapa da Educação Básica); no Ensino Médio, quando há demanda; na Educação Profissional e Tecnológica; na Educação de Jovens e Adultos; na Educação Especial na perspectiva inclusiva; na Educação Escolar Indígena e Quilombola.

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. (BRASIL, CNE/CEB, Nº 2, 2008).

As matrizes ou estruturas curriculares das etapas e modalidades de ensino da Educação do/no Campo, não diferem das que se previram para as unidades escolares urbanas. Consideraram-se as possibilidades de diversificação dos espaços e tempos escolares, de maneira coerente com as características, necessidades e possibilidades das comunidades escolares, constatadas nos inventários e espelhadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), implementados conjuntamente, de maneira democrática e participativa. Nessa perspectiva, fizeram-se adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo de cada região. Definiram-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica e curricular, conforme preceitua o artigo 23 da LDBEN 9.394/96.

5.1 Concepção do Currículo

Pensar na perspectiva do currículo é eleger uma ideia que se concebe como formação. Nessa direção, as perguntas que se fazem quando se está a construir uma proposta curricular é: o que é formação? Que saberes se elegem como formativos? A esses questionamentos, existem diversas possibilidades de respostas. Elas demonstram que a proposição curricular é o

resultado de diferentes posições políticas, o que remete a intencionalidades educativas que se assumem.

Nesse sentido, para construir-se uma proposta curricular ao sistema ou rede municipal de ensino e definir políticas de formação que não estejam sucumbidas às imposições externas determinadas busca-se estabelecer um diálogo entre as perspectivas e os valores globais e os locais. As perspectivas ou valores globais, entendidos como macropolíticas, produzem-se pelo Sistema Nacional de Educação; os locais, concebidos como micropolíticas, elaboram-se pelos Sistemas de Ensino com suas unidades escolares.

Destaca-se que, no âmbito da educação, o dispositivo que mediatiza o processo de formação é o currículo. Nele, explicitam-se os saberes que se elegem como formativos. Por isso, é necessário compreender a estrutura e a dinâmica do currículo, por meio dos atores curriculares/curriculantes. Eles facultam a identificação de elementos não evidenciados nos documentos institucionais. (MACEDO, 2013).

A formação não é uma ação de exclusividade escolar. Não se pode prescrevê-la sob garantia de uma expectativa como “ao término de... o estudante estará apto a...”. Ela acompanha a vida, ao longo da qual desdobram-se experiências. Nela experimenta-se a correlação dos processos de finitude e infinitude. Por isso, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 2011, p. 16).

O currículo nas escolas do campo, deve capacitar os educandos para a vida na sociedade. Para isso, precisa estribar-se na perspectiva emancipatória e humanística. Não pode subordinar-se às exigências do universo do capital, implícitos nos planos de cursos. Não é sensato basear-se, tampouco, em conteúdo prescritivo, a priorizar conhecimentos sobre a inserção no mercado de trabalho com suas inovações técnicas,

ainda que assegurados pelo poder público, mediante sua legislação, a orientar o currículo nos diferentes sistemas de ensino. (SILVA, 2017).

A ideia de elaborar ou estruturar o currículo escolar denota a ligação de sequência, ordenação, unidade e até mesmo disciplina, indispensáveis a qualquer processo educativo. Ele se constitui, assim, de um misto de normas e lógicas sequenciais, embora tenha sofrido alterações em vários contextos, no tempo e no espaço, principalmente quando se refere a questões didático-pedagógicas.

As bases curriculares que, ao longo da história, implementaram-se na educação brasileira, sempre tiveram como característica comum a globalização ou mundialização. Mesmo pressionadas pelas mudanças impostas pelas necessidades locais, orientavam-se pelo Estado e instituições a ele vinculadas, com relação às normas, ações e propostas desenvolvidas no campo educacional. Isso influenciava direta e grandemente no currículo escolar, na autonomia da gestão e nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. (EÇA, 2022; Qd. 3).

Quadro 3 - Modelos de currículo da Educação Nacional

PERÍODOS	MODELOS	CURRÍCULO ESCOLAR	MARCO LEGAL
Anos 80	Guias Curriculares	Grade Curricular	Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.
Anos 90	Parâmetros Curriculares	Quadro Curricular	MEC/SEC- 1997 – 1º ao 5º ano 1998 - 6º ao 9º ano 2000 – Ensino médio
2000 a 2010	Diretrizes Curriculares	Estrutura Curricular	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.
2017 a 2024	Base Nacional Comum Curricular	Matriz Curricular	Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017

Fonte: Eça (2022), adaptada pelos redatores.

Considera-se o currículo como o conjunto de ações pedagógicas ou educativas. A ele se vinculam: espaço, tempo, ambiência, sujeitos e saberes influenciados por várias instâncias da prática social humana, quais sejam, movimentos sociais, associações comunitárias, comitê e comissões, universidades e instituições de pesquisa, técnicas, mundo do trabalho, cidadania, produção artística e cultural, dentre outros, além de atividades desportivas e corporais.

Art. 7º. A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais 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. (BRASIL, CNE/CEB, Nº 2, 2008).

Pensar, planejar e estruturar o currículo, com respeito a particularidades e especificidades do ensino, nas respectivas etapas, idades/séries dos atores sociais, deve ser bem analisado. O currículo assim compreendido, requer empenho na formação social e integral dos sujeitos implicados em contextos diversos e atravessados pelos marcadores das diferenças de gênero, sexualidade, etnias e credos.

5.2 Classes

Parte-se do entendimento de que as classes escolares se nominam ², ou denominam-se, conforme os respectivos

² Seja qual for a nomenclatura usada na construção ou (re)elaboração do documento, precisa-se explicar por que optou por ela.

sistemas de ensino³. Utilizam-se, como base, os objetivos e princípios do ente federativo, ou seja, da União, dos Estados, Municípios e do Distrito Federal.

Para compreender-se o processo de gestão democrática nas Escolas do Campo com as turmas multianos, multietapas ou multisseriadas, elaboraram-se conceitos básicos das classes. “É [escola de campo] 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, PRONERA, 2010, Art. 1º, § 1º, Inciso II). Consideram-se do campo as turmas anexas vinculadas às unidades de ensino (escolas) com sede localizada em área urbana, que funcionam em condições especificadas acima. (BRASIL, PRONERA, 2010, Art. 1º, § 2º).

Assim, consideram-se **multisseriadas** as turmas cuja organização se caracteriza pela junção de estudantes com diferentes idades e níveis de escolarização, em uma mesma sala de aula ou classe, no mesmo horário ou tempo escolar, geralmente, sob responsabilidade de um único professor ou regente.

Utilizam-se classes **multianos** em escolas com baixa demanda de estudantes. É um processo em construção. Seus elementos constitutivos ainda são incipientes e as exigências político-pedagógicas de implementação, desafios a superarem-se em longo e profundo processo de formação. São classes multianos as turmas gerenciadas por um único professor a assumir e absorver inúmeras atividades ou funções. Por isso, as classes ou turmas multianos, ou unidocentes, permitem refletir, pensar e repensar sobre as contradições que permeiam o

³ O Sistema Municipal de Ensino (SME) é a organização legal dos elementos que se “articulam” para a efetiva concretização da autonomia do município, na área da educação.

campo na atualidade, principalmente no esforço e nas habilidades pedagógicas do professor, para lidar com as especificidades dessas turmas. (BEM; SILVA, 2019).

Em virtude do Projeto de Lei nº 11.274, em 2006 começou-se a organizar o ensino fundamental em nove anos, com obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos de idade. Assim, 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. Ele conclui o Ensino Fundamental com nove anos de escolaridade, após a Educação Infantil. É nesse contexto que se aplicam as classes multianos. Trata-se da organização curricular presente em escolas do campo com pouca demanda de estudantes. Juntam-se 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 campesinos. Elas se fundamentam no apelo da I Conferência Nacional realizada em 2001. Esse evento embasou-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Parecer CNE/CEB nº 36, de 2001 e na Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Em seguida, promulgou-se a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

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.

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

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

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

Embora a 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 anos do ensino fundamental anos iniciais, como mecanismo a assegurar a educação dessas crianças, mais próximo de suas residências. Assim, as multietapas atendem classes da educação infantil e do ensino fundamental na mesma turma, ou seja, atendem mais de uma etapa da Educação Básica. (SILVA; PIMENTEL, 2020).

Multisseriadas é o termo comumente utilizado porque, além de ser o que consta nas leis e diretrizes, também foi pioneiro na organização das classes escolares com mais de uma série ou etapa, numa mesma classe ou turma, geralmente com apenas um professor. É tão antigo que fazia parte do vocabulário do governo imperial. Em 1827, o 1º artigo da “Lei Geral de Ensino” estabelecia que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria tantas escolas de primeiras letras quantas fossem necessárias. (ATTA, 2003).

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

do/no campo, é imprescindível que todos os sistemas e respectivas redes de ensino realizem as “adaptações necessárias”, para encontrarem-se com as particularidades dessas populações.

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

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

4.1.3 - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, LDBEN, 1996, p. 10).

Nesse sentido e a propósito da lei, salienta-se a mudança que se fez em relação à expressão “zona rural”. Em substituição a ela, começou-se a utilizar o termo **campo**. Assim, por extensão, mudou-se a locução “escolas rurais”, para **escolas do campo**. O mesmo aconteceu em relação à **multisseriação**. Sabe-se que era um formato de classe, a permear a obsoleta construção histórica de exclusão. Hoje, ela se apresenta como alternativa, para atender, ainda que de forma frágil, aspectos relevantes do contexto. Exemplifica-se: “toda a criança tem direito a estudar próximo a sua casa e a 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 *et. al*, 2012, p. 1). Fatores como esses, imprimem sentido a classes multisseriadas, multietapas ou multianuais. Cumprem, também, o que a legislação prescreve sobre a permanência das crianças em sua comunidade, para evitar o desenraizamento e o afastamento de suas origens.

Além da discussão sobre a precarização e universalização da educação escolar direcionada aos trabalhadores, é relevante observar como se apresenta o conteúdo, muitas vezes controlado por interesses burgueses, para manterem-se alienados e subalternos os indivíduos do campo. Para a construção ou reelaboração das Diretrizes Municipais da

Educação do Campo⁴, é importante refletir, por isso, sobre parâmetros que fujam das perspectivas hegemônicas do ideário político neoliberal interessado em capacitar trabalhadores ao mercado de trabalho e desvinculá-los do exercício da cidadania. São notórios os objetivos do neoliberalismo na educação.

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

O modelo neoliberal de educação é de toda maneira excludente, visto que a sociedade é altamente multicultural e a igualdade de oportunidades desaparece para boa parte dos povos campesinos. Assim, é preciso pensar numa proposta pedagógica que valorize os sujeitos do campo em suas especificidades e particularidades. É necessário, por isso, apostar numa escola multisseriada que se oponha à seriada, intrinsecamente falida e, por isso, fadada ao desaparecimento.

⁴ Documento em construção pelos municípios baianos que, em obediência a LDBEN 9.394/96, aderiram ao Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo (FORMACAMPO).

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).

Nesse contexto, compreende-se que um documento a respeito de turmas ou classes multisseriadas, multietapas ou multianos, precisa ir além dos moldes prontos e, geralmente urbanocêntricos. Precisa-se reconhecer a escola do/no campo com base na concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo. Necessita-se organizar o trabalho pedagógico com base nos discentes. Para tanto, junto a seus pares, a escola precisa deixar claro e evidente quais as finalidades da educação: cultural, social, política e humanística. Ela deve montar sua estrutura organizacional (administrativa e pedagógica) de modo a contemplar as necessidades dos estudantes e da comunidade que a cerca. Além disso, precisa-se pensar o currículo escolar na perspectiva de reconhecer-se o homem do campo acima dos ideários e de relações de poder. Quase sempre, a escola é controlada por currículos elaborados por grupos hegemônicos. Nesse sentido, além da avaliação das propostas pedagógicas, é preciso pensar o espaço e o tempo escolar. Necessita-se atrelá-los às vivências e movimentos socioculturais dos discentes. É preciso otimizar o tempo do

conhecimento escolar, marcado pela segmentação do dia letivo.

É preciso pensar 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. 13).

Destaca-se que uma proposta educacional consonante aos interesses dos povos campestinos não descarta a evolução do conhecimento científico, mas reorganiza as prioridades e insere novos conhecimentos, a partir das necessidades e vivências.

5.3 Matriz Curricular

A partir da década de 1980, os modelos de base curricular, implementados na educação brasileira, tiveram como característica comum elaborarem-se em contexto globalizado ou mundializado. Orientaram-se as nações em relação às ações, normas e propostas desenvolvidas no campo educacional. Influenciou-se, dessa forma, o currículo escolar, na autonomia da gestão e nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos educadores. Apesar de comumente não se ter registrado sua evolução, o termo currículo sofreu alterações em vários contextos, no tempo e no espaço, principalmente quanto a questões didático-pedagógicas. Assim, passou a denotar sequência, ordenamento, unidade e disciplina, indispensáveis a qualquer processo educativo. Ele passou a constituir-se um misto de normas lógicas sequenciais. (EÇA; NUNES, 2021).

Nesse sentido, a montagem de uma matriz curricular, considerada como conjunto de componentes estruturantes do

percurso formativo e organizada de modo sequencial, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP). Deve-se concebê-la de forma a direcionar a estrutura e organização escolar, bem como a respeitar o espaço, o tempo e as características de cada unidade de ensino do campo.

Na rede de ensino de Sobradinho, os eixos transversais assumidos no Currículo em Movimento dialogam com a Educação do/no Campo. Eles exigem ações e estratégias didático-pedagógicas peculiares. Assim, a diversidade de atendimento gera múltiplas organizações. No cumprimento de sua missão, reconhecem-se os documentos normativos e orientadores a constarem nas matrizes curriculares, apresentadas como embasamento teórico-metodológico. Nesse sentido, é imprescindível ampliar o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada do Currículo, para superar o problema dos horários definidos. É necessário trabalhar os conhecimentos de forma complementar e indissociável, nas áreas e componentes curriculares.

Constatada a diversidade de grupos da sociedade de Sobradinho, integrantes ao Território de Identidade Sertão do São Francisco, outras temáticas poderão ser acrescentadas no currículo escolar. As comunidades campesinas demandam atenção e cuidados especiais. Para isso, contemple-se conteúdo específico a sua formação e/ou seu fortalecimento. É necessário transversalizar, para integrá-lo ao currículo em movimento e explicitá-lo na parte prescritiva ou formal. Na parte não prescritiva, precisa-se evidenciá-lo, para nortear as relações interpessoais dos integrantes da comunidade escolar. Pautar-se a convivência deles, no texto da arquitetura escolar e no respeito à diversidade. Garanta-se o direito à inclusão, o interesse pelo conhecimento, a experimentação, a promoção, a produção e fruição da arte, da cultura e a inserção na vida

cidadã, a partir do (re)conhecimento dos direitos e deveres. (BRASIL/DCRB, 2020).

Assim, não há como propor políticas públicas para a Educação do Campo sem considerar a transversalidade dos aspectos ligados ao trabalho, à sustentabilidade, ao ambiente, à Agroecologia, à cultura, à juventude, aos movimentos sociais, às relações de gênero e à sexualidade. Na perspectiva da diversidade, a educação do campo pressupõe abrir caminhos para o exercício da cidadania e o respeito aos direitos humanos.

5.3.1 Trabalho

As ações que ocorrem nos espaços escolares, mais precisamente, no interior deles, marcam-se por relações e interações amplas do contexto social externo. Não se pode pensar, destarte, a educação dissociada da sociedade que se divide em classes. As transformações que ela promove, alteram brusca e substancialmente a vida e a história dos indivíduos e das comunidades. Assim, na Educação do Campo, considera-se o trabalho como princípio educativo. Seu campo teórico específico é o materialismo histórico, no qual se considera a ele como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais quanto culturais. (CALDART *et al.*, 2012, p. 749).

Nesse sentido, a luta social pela terra, o trabalho como produção da vida e a sustentabilidade socioambiental agroecológica com suas finalidades, já contêm em seus princípios a fundamentação do direito à diferença e do respeito aos direitos humanos. Esses fatores enobrecem os processos educativos e incentivam os educandos e suas famílias a caminharem ao encontro do desenvolvimento integral da sociedade.

Nessa seara de mudanças, transformações, fatos e acontecimentos, verifica-se que o capitalismo está a assumir características peculiares que reforçam a exploração do trabalho humano. Nega direitos sociais e, no caso específico do campo, expropria a terra do trabalhador, com forte tendência a transformar o homem e a natureza em mercadorias. É cruel essa tendência pela qual o lucro e a acumulação de capital são mais importantes que a própria vida humana.

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o 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 histórico de escolarização da classe trabalhadora no meio rural foi muito lento. Por isso, chegou-se ao século XXI com déficit em relação aos trabalhadores do campo, com grande desigualdade social, sobretudo, por problemas estruturais e falta ou escassez de recursos didático-pedagógicos. Devido ao processo de nucleação, penalizaram-se muitas escolas e fecharam-se outras tantas.

A expropriação do homem do campo e a precarização de sua condição de vida ocasionaram e ainda estão a promover grande impacto social no meio rural e nos povos campesinos. Elas contribuíram para o “esvaziamento do campo”. No contexto das mudanças, na configuração do meio rural e nas condições objetivas de vida, mudou-se também o homem. Por isso, o trabalhador campesino não pode mais ser pensado como alguém atrasado, isolado e/ou excluído do processo de desenvolvimento. (BEZERRA; JESUS, 2016, p. 241).

Como no restante do país, a realidade das escolas do campo de Sobradinho não foge à regra da precarização. Há fragilidades que se perpetuam desde a fundação. Muito embora tenham-se feito reformas expressivas de manutenção, em várias mantêm-se problemas crônicos. Elas dispõem apenas do essencial para funcionamento. Para contrapor-se à histórica precariedade, na atual gestão municipal iniciou-se a requalificação e climatização, a exemplo do que se está a fazer na Escola Municipal Manoel Henrique dos Santos, da Comunidade de Novo São Gonçalo.

5.3.2 Sustentabilidade

Como eixo transversal, a educação para a sustentabilidade compõe o currículo em movimento da educação do campo de Sobradinho. Ela perpassa todos os conteúdos e práticas pedagógicas. Tem o objetivo axial de embasar a vida dos estudantes, com fundamentos teóricos e caminhos para o equacionamento das questões sociais relevantes.

Destacam-se como temas fundantes: produção e consumo conscientes; qualidade de vida; alimentação saudável; economia solidária; agroecologia; ativismo social; cidadania planetária; ética global e valorização da diversidade. Com esses conteúdos, promove-se o repasse, a assimilação e a geração de práticas produtivas, socialmente justas e ambientalmente sustentáveis.

5.3.3 Ambiente

A Resolução CNE/CP nº 2/2012 criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Ela apresentou um conceito crítico de educação ambiental, com relação à

sociedade e à natureza. Propôs inúmeras possibilidades de transformação que cada indivíduo pode promover com base no tripé ação-reflexão-ação. A partir dela houve significativo avanço histórico, em relação à educação ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na Lei das Diretrizes e Bases (LDBEN), nº 9.394/1996, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior. (CRUZ, 2022).

Com base em estudos, pesquisas e experiências, na contemporaneidade busca-se compreender e ressignificar a relação dos humanos com a natureza, haja vista que a educação ambiental é um processo em construção. Não há sobre ela, contudo, uma ideia consensual. Por isso, os conceitos que se utilizam são diversificados. Eles decorrem de práticas educacionais, muitas vezes fragmentadas, reducionistas e unilaterais. Sua abordagem geralmente é despolitizada e ingênua. Nesse sentido, está-se a consolidar, como valor ético-político orientador, um projeto de sociedade ambientalmente sustentável, com base numa relação simétrica entre os interesses das comunidades e os processos naturais.

Ao longo dos anos, o sistema legislativo brasileiro elaborou diferentes dispositivos com foco específico na educação ambiental, que podem balizar as diretrizes curriculares. São primordiais os artigos 23, 24 e 25 da Constituição Federal de 1988, dedicados ao meio ambiente. Eles determinam, explicitamente, que o poder público tem a incumbência de promover a educação ambiental em todos os níveis do ensino. No Capítulo VI, o inciso VI, § 1º do artigo 225, assegura o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Em seguida, a Lei nº 9.795, de 1999, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Observe-se que, de forma mais específica, com a Lei Nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011 e o Decreto Regulamentar Nº 19.083, de 06 de junho de 2019, o estado da Bahia lançou a Política

Estadual de Educação Ambiental (PEEA/BA). Esses atos normativos servem de referência oficial para programas, projetos e ações em todas as esferas de poder do território baiano. É notório que o processo de elaboração daquela lei estadual contou com a participação prévia da sociedade, na consulta pública que se realizou nos 26 territórios de identidade (TI), formadas naquela época, de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos. Hoje conta-se com 27 dessas unidades contíguas de planejamento das políticas públicas. Elas abrigam os 417 municípios baianos. (BAHIA/SEC, 2018).

A Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA/BA) determina que ela se efetive no âmbito das instituições públicas, privadas e comunitárias de ensino. Cabe aos sistemas formais de educação, portanto, promoverem sua inserção no Regimento Escolar, no Projeto Político Pedagógico e em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive, nos planos de aulas das unidades escolares. (BAHIA, 2011; BAHIA, 2017). Assim, ela inovou, ao ampliar sua abrangência aos indígenas, quilombolas, idosos e ao campo. Embora respaldada pela Política Nacional de Educação Ambiental, em algumas passagens de seu texto ela apresenta melhor definição e maior abrangência dos conceitos. Mostra a evolução epistemológica e metodológica que houve nos últimos anos na área da Educação Ambiental, com mais elementos à prática crítica, emancipatória e transformadora, a contribuir na solução da atual crise socioambiental. (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Destaca-se que a legislação brasileira, referente à educação ambiental, resultou da expressa preocupação internacional em proteger os ecossistemas, concomitantemente ao desenvolvimento sustentável. Tornava-se cada vez mais visível e premente o reconhecimento do papel transformador e emancipatório das bandeiras ambientalistas no atual contexto nacional e planetário, a

evidenciar-se nas práticas sociais, nas mudanças climáticas, na degradação da natureza, na redução da biodiversidade, nos riscos socioambientais locais e globais e nas necessidades planetárias. Assim, a Educação Ambiental:

- Visa construir conhecimentos, desenvolver habilidades, atitudes e valores sociais, cuidar da comunidade de vida, da justiça e da equidade socioambiental, com proteção do meio ambiente natural e construído;
- Não se considera como atividade neutra, pois integra valores, interesses, visões de mundo e de vida (desse modo, assume-se na prática educativa, de forma articulada e interdependente, sua dimensão política e pedagógica);
- Deve adotar uma abordagem em que se considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, a superar a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista, ainda presentes na prática pedagógica das instituições de ensino;
- Deve ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem sobre as questões do espaço de interações multidimensionais, biológica, física, social, econômica, política e cultural. Diante disso, ela propicia mudança de visão e de comportamento, mediante conhecimentos, valores e habilidades, necessários à proteção e sustentabilidade do meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

A educação escolar, em todos os níveis, é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada. Com ela reconstróem-se identidades culturais e aprende-se 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 diário, em sua multidimensionalidade. Com ela, privilegiam-se as trocas, o acolhimento e o aconchego, para garantir o bem-estar de

crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, no relacionamento com as pessoas.

Para que os estudantes assimilem a visão de globalidade e compreendam o meio ambiente em todas as suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ser complexa e interdisciplinar. Daí, decorrem as tarefas não habituais a serem perseguidas, quais sejam, a estruturação institucional e a organização curricular. Com a transversalidade, supera-se a visão fragmentada do conhecimento e ampliam-se os horizontes de cada área do saber.

Cabe também aos sistemas de ensino e às instituições educacionais desenvolverem reflexões, debates e programas de formação para docentes e técnicos, no sentido de se efetivar a inserção da educação ambiental na formação acadêmica e na organização dos espaços físicos em geral. Assim, o currículo se institui como componente da prática social. Ele representa um conjunto de procedimentos a viabilizarem a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço da sociedade. Por se referir à criação, recriação, contestação e transgressão, contribui, intensamente, na construção de identidades sociais, culturais e ambientais.

As instituições de Educação Básica e Educação Superior têm compromisso permanente com as questões socioeducativas, ambientais, artísticas, culturais, de gênero e étnicas. Por isso, essas temáticas precisam compor a gestão curricular, as ações educativas e as práticas pedagógicas. A consciência do meio ambiente é tão relevante que a Constituição Federal a destaca. Assim adverte: “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”. (BRASIL/CF, 1988, Art. 225).

A educação ambiental no Brasil não se caracteriza como área de conhecimento, de atuação isolada. Seus fundamentos e objetivos se coadunam com os princípios gerais da Educação. Ela se desenvolve em três modalidades básicas: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas. O ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. (BRASIL, LDBEN, 1996, Art. 32, Inciso II).

Com relação às diretrizes, o Conselho Estadual de Educação, junto às secretarias municipais, estabelecerá normas complementares para os respectivos sistemas de ensino. Assim, tornará efetiva a educação ambiental em todas as etapas e modalidades da educação do campo sob sua jurisdição. Para isso, os órgãos normativos e executivos do sistema de ensino deverão articular-se reciprocamente e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação. Em consequência os cursos e programas de formação continuada dos professores, gestores escolares, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na educação básica contribuirão para o desenvolvimento didático-pedagógico da educação ambiental em suas unidades escolares.

a) Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

- Emprego de recursos pedagógicos que promovam a percepção da interação humana com a natureza e a cultura, a evidenciarem os aspectos estéticos, éticos, sensoriais e cognitivos em suas múltiplas relações;
- Desenvolvimento de projetos interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem a dimensão positiva da relação dos humanos com a natureza, a valorizarem a

diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais e da tradição oral;

- 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:

- Aprimoramento da cidadania ambiental com visão prospectiva, crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações;

- Compreensão da gênese e dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade humana.

c) Ensino Médio:

- Aprofundamento do pensamento crítico, por meio de estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, para valorizar a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade;

- Identificação de potencialidades, problemas e conflitos socioambientais para a elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares ou transdisciplinares que cumpram objetivos educacionais curriculares, com realização de ações concretas mediadas pela gestão, participação e proposição possível por cada grupo;

- Reflexão sobre as injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre os grupos e as etnias vulnerabilizados, a contribuir para o mapeamento do racismo ambiental no Brasil.

Nas últimas décadas a Educação Ambiental tem contribuído na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Várias iniciativas e políticas públicas têm sido implementadas, com o objetivo de promover a consciência ambiental e a formação de cidadãos que atuem em prol da preservação do meio ambiente.

Criaram-se diversas leis e programas, para promover a educação ambiental em vários níveis. A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, foi importante para consolidar a educação ambiental como ferramenta para a construção de um futuro sustentável. A educação ambiental visa desenvolver nas pessoas a consciência da importância do meio ambiente, a capacidade de analisar problemas ambientais e promover soluções, bem como a participação ativa na construção de um futuro sustentável.

Com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, na década de 1970, a educação ambiental ganhou força. Incorporou-se aos currículos escolares. Em Sobradinho, imiscuiu-se com temas integradores no Referencial Curricular, vinculou-se aos projetos estruturantes do Calendário Escolar Anual e ligou-se ao Projeto de Educação Ambiental Permanente. Trabalha-se esse projeto ambientalista nas escolas da sede e do campo. Com ele estuda-se o bioma caatinga, valoriza-se a cultura local e fortalece-se a identidade do município.

Nesse contexto, o município vem desenvolvendo-a com base na concepção pedagógica da transversalidade e interdisciplinaridade, com o Projeto de Educação Ambiental Permanente, flexível e aberto às proposições do contexto local. Considera relevantes o Bioma Caatinga, o Rio São Francisco e as pesquisas sobre o patrimônio arqueológico, contribuintes na formação da identidade territorial do município. (KESTERING; KESTERING, 2022, p. 79).

5.3.4 Agroecologia

Na Educação do Campo recomenda-se valorizarem-se os saberes e fazeres populares. A Agroecologia sugere, a seu estilo, o mesmo procedimento. Ela propõe reconhecer-se e utilizarem-se os conhecimentos tradicionais para a produção

sustentável de alimentos. Com ela promove-se a transformação das práticas agrícolas de forma mais sustentáveis, a garantirem a sobrevivência das comunidades camponesas, vez que estas dependem dos recursos naturais para perpetuar seu modo de ser e viver. Por isso, orienta-se que esteja presente no currículo escolar e no cotidiano pedagógico de todas as escolas do campo.

A Agroecologia incorpora princípios ecológicos, valores culturais e práticas agrícolas que, pela capitalização e tecnificação da agricultura, com o tempo, desecologizaram-se e desculturalizaram-se. Com ela defende-se o agroecossistema, com respeito ao conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) que fazem parte da sustentabilidade. Devido às dimensões de seu conceito que integra vários princípios e matrizes dessa modalidade de ensino, ela se apresenta como paradigma do campo. (LEFF, 2006).

Na educação do campo, a Agroecologia não se limita apenas a ser instrumento metódico. Ela é bem mais abrangente. Relaciona-se com as matrizes sociais culturais e/ou comunitárias e, sem negligenciar o saber científico e técnico das academias, evidencia a necessidade de diálogo com os saberes populares. Não se pode perder de vista, que as populações camponesas possuem conhecimentos empíricos sobre culturas, técnicas, terra a ser cultivada, condições físicas do solo, relevo, clima, vegetação, interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais. (CAPORAL; COSTABEBER, 2019).

A educação e a Agroecologia pressupõem a transformação da realidade. Por considerarem um novo projeto de desenvolvimento para o campo, rompem com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão e contribuem para a quebra das estruturas econômicas, sociais e políticas de dominação, que existem e persistem há séculos

em nosso país. A conjugação entre elas é primordial à construção de uma educação libertadora. Ela proporciona, aos camponeses e camponesas, melhor qualidade de vida e trabalho. Uma ação educativa no campo, seja ela de elevação de escolaridade ou extensão, deve, 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.

Agroecologia é mais do que produzir sem usar agrotóxicos. Ela é a consciência da necessidade de se produzir alimentos saudáveis. É o campo de conhecimento que promove o manejo ecológico dos recursos naturais, em ação social coletiva, como alternativa à atual crise de modernidade e proposta de desenvolvimento participativo, de natureza multidisciplinar. Seus ensinamentos contribuem na construção de estilos ecológicos de agricultura e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural. Tem como referência os ideais da sustentabilidade, na perspectiva multidimensional. (RODRIGUES, 2016). Com esse espírito, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organiza feiras em algumas cidades, para vender a produção agroecológica a todos que queiram consumir alimento agroecológico e saudável. Muito embora se reconheçam os desafios para a produção cem por cento agroecológica, cresce a consciência de que a produção convencional prejudica a terra, o ar, os animais a que se integram os humanos.

A agroecologia traz a expectativa da agricultura capaz de proporcionar a produção de alimentos ou fibras e preservar o meio ambiente. Diferencia-se da agressiva agricultura neoliberal, industrial, excludente e causadora de dependência econômica, calcada no uso intensivo de capital, energia e recursos naturais não renováveis. Observe-se que o modelo agroecológico não representa retorno à agricultura que se praticava antes da Revolução Industrial. Ainda que se

combinem ações e métodos tradicionais de manejo, equilíbrio físico, químico e biológico, inovam-se técnicas e procedimentos compatíveis ao contexto atual, a cobrar resultados positivos na relação custo/benefício.

O que atualmente se chama de agroecologia originou-se da práxis campesina dos povos originários, há aproximadamente 12 mil anos. É o produto final da criação e recriação das “agriculturas” primitivas que, no século XVII, se encontraram, dialeticamente, com a ciência moderna. Em processo de tensões, saltos e regressões, elas evoluíram. Do mesmo modo, a agroecologia brotou das contradições do capitalismo que, para se reproduzir, degradava as bases materiais de produção, a natureza, o trabalho e o trabalhador). Ela nasceu das lutas e processos históricos de resistência dos camponeses contra o avanço do neoliberalismo no campo.

No século XX, ela sistematizou-se. Organizou-se como um corpo próprio de conhecimentos científicos. No início do século XXI, adquiriu contornos de luta política. Destacou-se nos movimentos camponeses organizados. Na atualidade, sua dimensão política ganha cada vez mais centralidade, na luta dos camponeses, dos povos tradicionais e originários, por condições de sua própria reprodução social. Hoje se reconhece sua importância para a saúde e soberania alimentar, que mobilizam e integram os trabalhadores urbanos no debate por um projeto societário alternativo.

5.3.5 Cultura

A cultura trata da criação e recriação que nascem das relações nas quais os humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios. Ela relaciona-se diretamente com a matriz terra. As transformações se dão na ordem material, ou seja, quando a criação e a recriação tomam

materiais da natureza, para imprimir neles formas que não possuíam até então. (CALDART *et al.*, 2012, p. 179). Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura. Independentemente do trabalho, eles dialogam com as criações, a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas, etc. (LARAIA, 2001). Assim, compreende-se a cultura como tudo que foi produzido pelo/a homem/mulher no processo civilizatório da humanidade, em todos os campos, como nas artes, na mídia, no cinema, e nas danças. São atividades variadas, produzidas em cada região, por diversos grupos sociais ou etnias que formam a sociedade. Ressalta-se a necessidade de uma análise histórica, política e econômica neste campo. Para isso instituíram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

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

Em 2010, quando se estabelecem as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos ratificam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

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, CNE/CEB, 2010, Art. 5º, p. 1).

Vivem-se cotidianamente as consequências das desigualdades advindas e impostas pelo sistema capitalista neoliberal. Nele, a cultura de um grupo dominante é quem determina o que é o que não é cultura. Os marcos legais e normativos avigoram a necessidade de a escola, como *lócus* privilegiado da sociedade ocidental para a escolarização das pessoas, possibilitar o acesso aos bens culturais construídos ao longo da evolução da humanidade. Isso demanda exercício permanente de ir e vir, do local ao global, dentro das contradições inerentes ao que é cultura popular.

Nesse contexto, é imprescindível enfatizar o processo de desenvolvimento da consciência e da análise crítica dos docentes, por meio de um arcabouço jurídico normativo a materializar-se no cotidiano das escolas. Por isso, necessita-se valorizar as diferentes manifestações culturais, especialmente as brasileiras, para construírem-se identidades plurais e solidárias. (BRASIL, CNE/CEB, 2010, p. 2).

Assim, cada município deve aprender a preservar sua memória material e imaterial. As manifestações culturais constituem um legado para as próximas gerações. É necessário guardar os alicerces da identidade, despertar e/ou fortalecer o senso de pertencimento à comunidade.

5.3.6 Juventude

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) estabelece que pessoas de 15 a 24 anos de idade compõem a parcela da população jovem, enquanto que a Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a faixa etária de 15 a 19 anos para delimitar a juventude e, de 20 a 24 caracterizar jovens adultos. No Brasil, o Estatuto da Juventude

e o Sistema Nacional de Juventude definem que jovens são as pessoas com idades entre 15 e 29 anos.

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, SINAJUVE, 2013, Art. 1º, § 2º).

As pesquisas sobre juventude no Brasil se desenvolveram a partir da década de 1990, porém a concepção sobre ela, expressa nas políticas públicas, continua assistencialista. Até recentemente, ordenavam-se os jovens na classe da população, a precisarem de intervenção pública. Formulavam-se programas destinados à formação profissional e ao trabalho, a fim de controlar suas mentes e seus corpos. Assim se explicitava: torna-se necessário a elaboração de um currículo assentado na formação profissional para os/as jovens das classes trabalhadoras, posto que o trabalho é o objetivo primordial para eles. (BRASIL, DCNEPTNM, 2012).

Inovou-se quando se propôs que “é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo, para avaliar os demais”. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 566). A consecução de tal proposta materializou-se na Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

5.3.7 Movimentos Sociais

A Educação do/no Campo resultou de diversas lutas dos movimentos sociais populares, por justiça social. Historicamente, essas lutas renderam conquistas importantes, a exemplo dos dispositivos constitucionais e marcos legais que versam sobre o tema. O Documento Curricular Referencial da

Bahia (BAHIA, DCRB, 2020)⁵, por exemplo, trata da realidade conflitiva dos sujeitos do campo, a lutarem por reforma agrária e em favor da agroecologia, frente aos projetos de desenvolvimento que se alicerçam em ideologias fascistas e anticivilizatórias, para extermínio dos empobrecidos do campo e da cidade. (CANUTO, *et al*, 2020, p. 22). Às vezes, esses projetos desenvolvimentistas encontram eco em órgãos e/ou setores governamentais que, além de manter estagnadas a reforma agrária, a demarcação e titulação de terras tradicionais, investem estrategicamente em medidas de enfraquecimento dos órgãos de proteção e fiscalização indígena e ambiental. É o que recentemente aconteceu com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA). Concomitantemente, estimularam-se atividades garimpeiras, de mineração e ampliação das fronteiras agrícolas em áreas indígenas.

Por esta razão, os mais diversos movimentos sociais do campo se organizam, na tentativa de romper com essa lógica perversa de desenvolvimento agrário. Pressionam o Estado, em busca da defesa do campo, em relação à forma de produção e reprodução da vida e da riqueza, na perspectiva agroecológica. Essa manifestação de luta é emerge das próprias contradições, antagonismos e tensões que se desdobram e intensificam no espaço agrário. No interior dessas lutas, encontra-se o direito à Educação do Campo, por um projeto de formação camponesa que atenda permanentemente às reais necessidades coletivas dos sujeitos e dos direitos vinculados aos interesses da classe trabalhadora, em geral, e camponesa, em específico. (BAHIA, DCRB, 2020).

⁵ O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e Instituições de Ensino das etapas da Educação Básica do Estado, na elaboração de seus **referenciais curriculares** e/ou **organização curricular escolar**, por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Para os movimentos sociais camponeses em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade social para todos, a Educação do Campo não se configura apenas como uma modalidade de ensino, mas, sobretudo, como bandeira de luta. Ela se delinea enquanto fenômeno da realidade agrária brasileira. Corresponde aos enfrentamentos do processo histórico-político-social que surgem nos movimentos 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. (BAHIA, DCRB, 2020).

Os movimentos sociais têm como característica principal a organização de grupos de pessoas e, como prática, ações coletivas para transformar a sociedade em seu contexto de atuação. A atuação deles acontece no vazio ou na ausência de políticas sociais. No campo, além de romperem as cercas dos latifúndios, eles empreendem lutas em defesa da reforma agrária e da agricultura camponesa. Ocupam espaços na educação, alicerçados na compreensão, de que o processo de formação é uma condição fundamental para que as pessoas se tornem de fato sujeitos de sua própria história. Retratam a importância da ação conjunta, no embate pela hegemonia na sociedade. Assim, fazem-se sujeitos históricos em seu tempo.

Os movimentos sociais participam na luta por melhoria na vida dos trabalhadores urbanos e camponeses. Neles se integram entidades populares, sindicais e organizações não governamentais. No Brasil, destacam-se os movimentos Sem Teto, de Mulheres, de Negros, de Indígenas e dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (Fig. 60). Eles participam de grandes embates pela liberdade e democracia. Têm como lógica criar relações sociais alternativas. Apostam na construção de uma nova concepção de sociedade civil, como resultado das lutas sociais empreendidas nas décadas anteriores, que reivindicaram direitos e espaços de participação social. (GOHN, 1997, p. 301).

Figura 60 – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra



Fonte: Adobe Stock (2023 *apud* Meireles, 2023)

Salienta-se que, ao longo da história, os movimentos sociais contribuíram no crescimento da consciência na sociedade civil. O resgate da dignidade e a valorização dos humanos como sujeitos históricos têm mostrado caminhos para a classe trabalhadora, principalmente para os excluídos em todos os aspectos. A trajetória educativa no interior do processo que se constrói fora das vertentes institucionais formais, sugere uma visão de educação que não se limite à apropriação de conteúdos exclusivos, a se repassarem com instrumentos e técnicas, no processo pedagógico. Na prática cotidiana acumulam-se experiências vividas no passado e no presente, para a construção do futuro. (GOHN, 2012, p. 23).

A consciência adquirida nos movimentos sociais contribui na produção de conhecimento. Ela incentiva os sujeitos a construir coletivamente um novo jeito de valorizar sua identidade cultural e política. Possibilita o resgate de seu espaço, antes negado. Na organização se descobre a relevância de unirem-se as forças para não mais ser espectador, e sim

participar na conquista de sua liberdade, a começar na luta e culminar na descoberta e apropriação de novos conhecimentos.

5.3.8 Sexualidade

Na seção referente à orientação sexual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam “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, PCN, 1998, p. 67). Assim, cabe à escola abordar o tema de forma transversal. Aos professores de todas as disciplinas compete conceder especial atenção ao caráter moralista, religioso e biomédico (centrado, ainda, no binômio saúde/doença), quando discorrerem sobre a temática, porque sobre ela existem ainda muitos preconceitos e discriminações a manifestações sexuais dos/as crianças e jovens. (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos, considera-se a sexualidade como um dos temas que “devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo”. (BRASIL/DCNEF, 2010, Art. 16).

Apesar das fontes de informação e dos avanços técnicos, científicos e digitais, ainda se constitui verdadeiro tabu discutir sobre comportamento sexual, sexualidade, orientação sexual nas escolas. Paradoxalmente, é assustador o número de casos de doenças sexualmente transmissíveis.

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 *apud* SEMEC PALMAS DE MONTE ALTO, 2023, p. 56).

No Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, não há referência explícita ao tema da sexualidade. A estratégia 23 da 7ª meta, porém, esclarece que compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios combater a violência que com ela se relaciona.

(...) 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, PNE, 2014, p. 8).

A inexistência explícita de temas relativos à sexualidade produziu “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”. (BORGES; BORGES, 2018, p. 5 *apud* SEMEC PALMAS DE MONTE ALTO, 2023, p. 56).

Em 1977, retoma-se a temática da sexualidade relacionada com a saúde física das pessoas. Propõe-se, então que se aborde nos anos finais do Ensino Fundamental de 9 anos.

(...) 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, BNCC, 2017, p. 327 *apud* SEMEC PALMAS DE MONTE ALTO, 2023, p. 56).

Nele se observa que sexualidade se vincula às Ciências da Natureza. Ela compõe a unidade temática Vida e Evolução. Seu conteúdo refere-se, vagamente, à saúde sexual e reprodutiva. Concerne tão somente aos “aspectos referentes tanto aos seres humanos (com a compreensão da organização e o funcionamento de seu corpo, da necessidade de auto cuidado e de respeito ao outro, das modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência etc.)” (BRASIL, 2018, p. 538 *apud* SEMEC PALMAS DE MONTE ALTO, 2023, p. 56). No 8º ano do ensino fundamental, ainda se integra à temática da Vida e Evolução, com o objetivo de conhecerem-se os mecanismos reprodutivos.

(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 *apud* SEMEC PALMAS DE MONTE ALTO, 2023, p. 57).

Na BNCC-EM (2018), o silenciamento sobre as questões referentes ao gênero, sexo, sexualidade e orientação sexual é maior e mais evidente. Há nela uma única referência.

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. (MIRANDA, 2019, p. 193 *apud* SEMEC PALMAS DE MONTE ALTO, 2023, p. 57).

Em atenção às demandas conservadoras e discriminatórias, observa-se substantivo recuo da BNCC frente às pautas sociais e políticas. Ora depende-se tão somente da consciência política dos educadores, para evitar que se ratifique o conservadorismo no chão da escola. Ignorar o fato significa manter a juventude sob o manto da ignorância sobre si, seu corpo, seus desejos, seu prazer. É tornar ilegítimo o natural. O silenciamento da BNCC em relação a sexo, sexualidade, orientação sexual, afetividade e amor entre as pessoas fortalece o preconceito contra que diverge do modelo heteronormativo.

[É necessário] 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 *apud* SEMEC PALMAS DE MONTE ALTO, 2023, p. 57).

É imprescindível a inserção dessa temática no currículo escolar porque com ela, os estudantes aprendem a respeitar as diversidades. Ela favorece o encontro deles com as diferenças sociais, étnicas, políticas, culturais, religiosas e econômicas. A educação à sexualidade é um direito fundamental. Com ela se promove o desenvolvimento integral dos/as estudantes.

[A sexualidade é] uma energia que nos motiva para encontrar amor, contato, ternura e intimidade; ela se integra no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados. É ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações. Por isso, influencia também nossa saúde física e mental. (OMS, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a educação deve promover o respeito à diversidade e à pluralidade. (BRASIL, LDB, 1996). Precisa incluir, portanto, a temática do respeito à diversidade sexual. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem a inclusão da educação sexual no currículo escolar, para abordar temas como identidade de gênero, orientação sexual e relações afetivas. Dessa forma, promover-se-á uma visão crítica e reflexiva sobre sexualidade e contribuir-se-á na formação de cidadãos conscientes. Ademais, a legislação brasileira enfatiza a importância do respeito à diversidade sexual. Ela combate a homofobia e promove a inclusão de todas as orientações sexuais e identidades de gênero nas escolas. Nesse contexto, a formação continuada de professores/as é fundamental, pois permite que eles/as abordem a sexualidade de forma adequada e sensível, de respeito às particularidades de cada estudante.

Além disso, a legislação incentiva à participação da comunidade escolar, com a inclusão dos pais e responsáveis, no processo de educação sexual, para promover diálogo aberto e respeitoso. Com fundamento nos atos normativos, garante-se que nas escolas se aborde a sexualidade de maneira inclusiva e respeitosa. Com ela se promove a formação integral dos/as estudantes e contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A BNCC destaca a importância de desenvolverem-se competências que promovam a convivência respeitosa e a valorização da diversidade. Assim, a educação sexual se insere nesse

contexto. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Bahia (DCRB) também reconhecem a importância da educação sexual. Orientam que se aborde a ela de maneira a promover a saúde, o respeito e a prevenção de violências. Orienta que o processo educacional respeite a diversidade e promova a equidade. Inclua a discussão sobre sexualidade, de forma a combater preconceitos e discriminações. (BAHIA, DCRB, 2020, Art. 3).

Entende-se, assim, que para abordar a sexualidade na educação do campo, é fundamental utilizar métodos que considerem a realidade dos/as estudantes. Algumas sugestões propostas pelo município de Sobradinho incluem:

- Oficinas e palestras para promover o diálogo com os/as estudantes onde se busque dirimir suas dúvidas e preocupações sobre sexualidade.
- Atividades interativas, com dinâmicas de grupo e jogos que abordem temas relacionados à sexualidade, de forma lúdica e educativa.
- Materiais didáticos para refletir a realidade do campo e abordar a sexualidade de forma inclusiva e respeitosa.

Dessa maneira, com a discussão da sexualidade em todas as dimensões, no contexto do campo, respeitar-se-ão as particularidades locais e contribuir-se-á na formação de uma sociedade justa e plural.

6 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO

No âmbito da educação, a diversidade sempre foi motivo de grandes debates em todo o país. Somente a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, porém, a pluralidade cultural e a diversidade se destacaram como temas transversais do currículo escolar. (BRASIL, PCN, 1997). Após a divulgação desses indicadores, pela distribuição de cadernos temáticos para todas as escolas públicas, a discussão e o reconhecimento da multiculturalidade e interculturalidade ganharam visibilidade nas academias, especialmente nas unidades escolares das redes ou sistemas de ensino, onde despontaram com grande relevância social e educacional. Projetou-se, sobretudo, pela produção do “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com políticas afirmativas das minorias étnicas.” (FLEURI, 2003, p. 16). Com ele, disponibilizaram-se orientações à prática dos professores diretamente ligados a projetos pedagógicos relativos aos povos autóctones.

Como marco legal, a amparar a educação para a diversidade, destaca-se a Constituição Federal de 1988. No artigo 206, ela garante a liberdade de ensinar e aprender, bem como o respeito à pluralidade das ideias. Além da Carta Magna, pela criação de princípios norteadores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contribui também.

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, LDB, 1996, Art. 3º).

Como orientação legal tem-se, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE) que, na meta 8, propõe a ampliação da escolaridade média da população de jovens e adultos, para a faixa etária de 18 a 29 anos. Ele incorpora a complexidade desse segmento ao definir objetivos gerais e específicos para os jovens do campo, da região de menor escolaridade, para os negros e para os de menor renda. (BRASIL, PNE, 2014). Cita-se, ainda, a Lei Nº 10.639/2003, que determina incluir-se no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". (BRASIL, DCNERER, 2003). Assim, os órgãos do Sistema de Ensino se incumbem de integrar os grupos historicamente apartados e promover sua emancipação, pelo respeito aos direitos e reconhecimento dos saberes.

O problema da desigualdade abrange diversos setores da sociedade contemporânea. Precisa-se, por isso, compreendê-la na dimensão filosófica, sociológica, antropológica, histórica e humana. Necessita-se identificar o entrelaçar de fatores de cunho étnico, etário, sexual e outros. Entende-se a distinção entre desigualdade e diferença pelo estudo sistemático de suas relações e interações, nos vários meios sociais, nos tempos históricos e também em âmbitos como a sexualidade, nacionalidade, etnia, espiritualidade e educação. As desigualdades e as diferenças emergem como campos de estudo. Para sua abordagem, requerem-se conceitos básicos e métodos próprios.

Não há como tratar da educação para a diversidade, sem remeter-se à educação intercultural e decolonial. Necessita-se olhar para os sujeitos em formação, com o intuito de fortalecer-se a pluralidade cultural e reconhecer-se a diferença, como propulsores à paridade de direitos ligados a diferentes formas de ser, estar e existir no e com o mundo: preto, branco, amarelo ou indígena; heterossexual ou homossexual; cisgênero ou transgênero; e assim por diante.

Nesse sentido, a diversidade perpassa 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 e comportamentos, entre outros. 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.

Com base nesse pressuposto, a Educação do/no Campo tem como mecanismo de construção do conhecimento ou saber, a socialização de práticas e informações sobre questões tratadas pela temática da diversidade, cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana. Ela é condição essencial para o enfrentamento das desigualdades.

O objetivo central dessa temática é a promoção e compreensão da educação à diversidade como direito social e como estratégia para a inclusão de saberes diversos, no enfrentamento da discriminação e do preconceito. Para isso, é necessário abordar-se, com o reconhecimento e a valorização das diversas populações. Com ela promove-se o debate sobre os direitos fundamentais, que precisam ser garantidos a todos e todas, sem qualquer distinção. Oportuniza-se o exercício da cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual.

Portanto, reitera-se a importância de contemplarem-se as alterações da LDB, Nº 9.394/96. Elas determinam a inclusão de aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e espirituais dos negros e indígenas na história do Brasil. Para isso, torna-se imprescindível desenvolver métodos para introdução dessas temáticas na educação básica, especialmente nas etapas e modalidades da educação do Campo. Sugere-se a realização de seminários e palestras virtuais, com materiais didáticos e

técnicos sobre o tema da diversidade. Recomenda-se a formação continuada, mediante as redes de discussão em diversos cursos de formação de educadores para a diversidade, oferecidos no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Aconselha-se a garantia do respeito aos direitos fundamentais, pela inserção desse tema no currículo escolar, com discriminação de conteúdos que orientem os estudantes ao conhecimento dos seus direitos e deveres essenciais.

6.1 Direitos Humanos e Exercício da Cidadania

Admitida e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro 1948, a Declaração dos Direitos Humanos busca construir uma sociedade justa e igualitária em direitos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição. Nela consta o direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à educação e à moradia. (ONU, 1948). Por isso, ela se tornou o marco ético-jurídico-político de construção da cultura universal de respeito aos direitos humanos. (Fig. 61). É o principal documento internacional a nortear e disciplinar os direitos e as liberdades fundamentais das pessoas. Torna-se necessário, portanto, conhecê-lo e incorporá-lo nas práticas educativas, para garantir o respeito aos direitos, como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações.

Amparada pela Declaração dos Direitos Humanos e baseada no princípio da cidadania, para legitimar-se a educação demandava estratégias que viabilizassem vivências reais. Nesse sentido, foi imprescindível estabelecerem-se relações dos estudantes com a cultura formativa, para a tomada de consciência de seus direitos e deveres. O Brasil lançou, então, o Programa Nacional de Direitos Humanos. (BRASIL, PNDH-1, 1996). Na segunda versão do Programa prosseguiram incluídos os direitos econômicos e sociais (moradia e alimentação).

(BRASIL, PNDH-2, 2002). Em afirmação à Década da Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos, elaborou-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, PNEDH, 2007) que estabelecia concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação. Ele contemplava 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. Como resultado de três anos de intensos debates, fóruns, seminários e contribuições da sociedade civil organizada produziu-se, finalmente, o Documento Curricular Referencial da Bahia. (BAHIA, DCRB, 2020). Em 2009, concebeu-se a efetivação dos Direitos Humanos como uma política de Estado, estruturada em torno de 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. (BRASIL, PNDH 3, 2009).

Figura 61 – Direitos humanos e cidadania



Fonte: Ministério Público (2024)

Por considerar-se que as unidades escolares e os demais espaços educativos eram ambientes propícios, em 2013, lançou-se um Caderno de Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, CEDH, 2013). Em atendimento ao que preceituavam o PNDH e ao PNEDH, o Estado da Bahia foi pioneiro na elaboração do Plano Estadual de Direitos Humanos (BAHIA, PEDH, 2010) e do Plano Estadual de Educação em Direitos

Humanos (BAHIA, PEEDHU, 2010), apresentados à sociedade civil como marcos importantes para sua respectiva promoção.

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, CEDH, 2013, p. 44).

Nesse sentido, a escola se mostra como espaço à primeira experiência social, formal e sistematizada dos sujeitos em formação. Ela é fundamental, por isso, à promoção da cultura em direitos humanos e à formação para o exercício da cidadania em todos os espaços sociais. (CARBONARI, 2008). A escola é, assim, o lugar onde se sistematizam o ensino e a aprendizagem. Precisa constituir-se 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. Ela cumprirá, assim, seu papel de formar cidadãos integrais e integrados, livres, criativos, críticos, autônomos e responsáveis. (BAHIA, DCRB, 2020). Nela os estudantes precisam ter acesso ao entendimento das estruturas legais que amparam o país, e desenvolverem habilidades, para transformar essas informações em conhecimento. Ela promoverá a mudança das condições de vida. Atuará de forma participativa, empática e respeitosa na comunidade em que os estudantes vivem.

Com base nesse pressuposto, entende-se que a Educação do Campo corrobora a promoção dos direitos humanos, a partir de discussões articuladas com ações em torno da igualdade como direito e do respeito às diferenças, para se construir a unidade na diversidade. O grande desafio a enfrentar-se é promover a construção da identidade nas diferenças.

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. (CANDAU; SACAIVINO, 2011, p. 241).

A discrepância que há entre igualdade e diferença tende a aumentar as desigualdades no próprio processo de ensino e aprendizagem, se não se levar em consideração o estudante como ser dotado de identidades construídas, histórica e culturalmente. É necessário, por isso, adotarem-se práticas pedagógicas que levem em consideração as realidades socioculturais e a heterogeneidade. Tal consciência possibilita a formação humana, cidadã e consciente dos direitos e deveres.

Pensar em educação para os direitos humanos acarreta investir na formação de cidadãos que, independentemente das diferenças, manifestem-se livremente, sem desrespeitar a condição de ninguém, com o entendimento de que ela é fruto da diversidade. O que leva a essa educação que se deseja é centrar-se na humanização integral dos humanos. (CARBONARI, 2008, p. 159).

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. 198).

Com esse entendimento, estabeleceram-se as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Elas propunham dedicação centralizada na “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, DNEDH, 2012). Essa proposição se consolidou, também em 2012, com as diretrizes que se elaboraram na perspectiva orientadora multidimensional e integral dos sujeitos.

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

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

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

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

V – Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.” (BRASIL, CNE/CP, Nº 1, 2012).

A partir daí, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, aos sistemas, redes e escolas propôs-se a abordagem de temas contemporâneos que “afetam a vida humana em escala local, regional e global”. (BRASIL, BNCC, 2017). Por compreender sua importância expressa no Plano Estadual da Juventude, ao Documento Curricular Referencial para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a Bahia integrou a Educação em Direitos Humanos como tema integrador⁶. (BAHIA, DCREIEF, 2018).

Para fomentar o respeito aos direitos humanos e o exercício pleno da cidadania, em Sobradinho pauta-se a educação do

⁶ [É necessário] “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, PEJ, 2011, Art. 4º, XX).

campo no reconhecimento da diversidade que constitui a sociedade e o contexto escolar. Promove-se, destarte, a articulação do direito à educação com a educação ao direito. Entrelaça-se o direito como componente fundamental da educação. Promovem-se processos educativos a formarem sujeitos do direito. Consideram-se as especificidades e fortalecem-se os processos democráticos. Reconhecem-se as pessoas originárias da Aldeia Tamoquim e respeita-se a diversidade das famílias aconchegadas. Trata-se dos direitos humanos nos currículos escolares, a perpassarem as dimensões da promoção e da valorização, pela prevenção e enfrentamento às violações às leis que os regem. (BAHIA, DCRB, 2020).

Assim, para promover o respeito aos direitos humanos, no projeto político-pedagógico a comunidade escolar precisa definir as estratégias e ações adequadas a sua realidade. Ela deve integrar os componentes curriculares das áreas do conhecimento com os campos da experiência local. Em Sobradinho, ao tema integrador referente aos direitos humanos vincula-se o segmento do Estatuto da Pessoa Idosa, que assegura os direitos aos indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos. (BRASIL, EPI, 2003). Incorpora também um trecho do Projeto Estruturante da Secretaria Municipal de Educação (SME) que se refere à educação pela paz e à não violência.

A cultura da paz e não violência a ser trabalhada nas escolas do município de Sobradinho - BA inclui a atenção a valores que possam trazer qualidade de vida às pessoas, levando-se em consideração toda a estrutura de espaços de convivência (física, moral, ética, estrutural e espiritual). Ademais, nenhuma educação terá sentido se não estiver comprometida com valores, pois são eles que dão sentido à vida, na construção de pessoas responsáveis, comprometidas e equilibradas emocional e socialmente. (SOBRADINHO - BA, RCM, 2020, p. 60).

Observe-se que a educação pela paz e a não violência deve desenvolver-se de forma permanente, durante todo ano letivo.

A equipe da Secretaria Municipal de Educação de Sobradinho - BA, professores e gestores escolares escolherão, em conjunto, ações dentre as 24 (vinte e quatro) apresentadas neste projeto, que se desenvolverão de forma interdisciplinar, com a participação de toda a comunidade escolar e responsáveis pelos discentes no decorrer do ano letivo. Cabe a cada unidade de ensino adotar metodologias que melhor se adequem à ação proposta, bem como outras que se julguem pertinentes. (SOBRADINHO – BA, RCM, 2020, p. 62).

Neste cenário, observa-se a progressiva afirmação de nova sensibilidade social, ética, política e cultural, em relação aos direitos humanos. Cresce a convicção de que não basta construir-se normativas jurídicas em relação aos direitos humanos. Se eles não se internalizarem nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não se construirão as culturas dos direitos humanos, da paz e da cidadania.

6.2 Educação Antirracista

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo a vários sujeitos e setores da sociedade, tais como: negros, pessoas com deficiência, jovens, mulheres, homens, populações do campo, quilombolas, indígenas, crianças, adolescentes e outros. Devido à completa ausência de menção a direitos, nas cartas magnas anteriores, parcelas significativas da população brasileira eram excluídas pelo modelo segregacionista e perverso da sociedade capitalista. Por isso, elas não podiam acessar e reivindicar direitos.

A realidade educacional do país era caótica. Eram alarmantes os índices de analfabetismo, desistência, evasão escolar,

repetências, currículos engessados e descontextualizados da realidade. Por isso, após reivindicação massiva dos movimentos sociais e intelectuais da educação, da sociedade civil organizada em associações e sindicatos, da frente popular de educação, dos movimentos negros e quilombolas, elaborou-se e sancionou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O objetivo dela era garantir a existência e organização do sistema educacional que contemplasse todos os setores da realidade sociocultural do Brasil.

Contudo, os dados mostravam a continuidade da discrepante vulnerabilidade social e econômica da população negra. Por isso, os movimentos, as lutas e os enfrentamentos continuaram até que se conseguiu alterar parte do texto original da LDB. Efetivou-se, assim, o compromisso de garantir-se às populações negras o acesso à educação, com resgate, reconhecimento e valorização de seus modos de existência, saberes ancestrais e sua verdadeira história que, durante quase 400 anos foram negados, inclusive pelos órgãos oficiais. (Fig. 62). Entre as negativas estava o direito de estudar. (BRASIL, DCNERER, 2003).

Figura 62 – Garantiu-se aos negros e indígenas o acesso à educação



Fonte: Getty Images (2023 *apud* Madureira 2023)

Sabe-se que povo sem história é povo sem identidade. Graças à mudança que se fez no artigo 26 da LDB, hoje se reconhece a obrigatoriedade da Educação das relações Étnico-raciais, da história e cultura indígena e africana, em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados. Instituiu-se, no calendário nacional, o Dia da Consciência Negra como marco relevante às populações negras e pretas de todo o país. Reconheceu-se Zumbi como herói da luta por dignidade e liberdade do povo negro. (BRASIL, LDB, 2003, Art. 78-B). Destaca-se que se incluiu também a temática dos povos indígenas, sobretudo, porque os processos de sua dizimação e aculturação ainda permanecem presentes na sociedade capitalista neoliberal. (BRASIL, LDB, 2008). Observe-se que, graças às lutas populares antirracistas, as conquistas se efetivaram em sucessivos atos normativos nacionais. Citam-se:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes do preconceito de raça ou de cor;
- Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003;
- Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica.

A educação antirracista perpassa, de modo significativo, todas as etapas da educação básica e superior. Com ela dissemina-se o conceito de democratização escolar, com garantia de equidade, eficiência e qualidade para todos. Incentiva-se a busca por mudanças na materialidade das relações ora estabelecidas pelos sujeitos de direito. Ela contribui, também,

para práticas humanizadoras dos educadores. No contexto escolar, além de ser referencial pedagógico, ela ajuda a promover o diálogo entre o individual e o social, entre as singularidades e a multiplicidade.

É necessário também o uso pedagógico das experiências culturais dos educandos, alargando a partir delas, os conhecimentos formais e científicos para, assim:

- Estabelecer conexões entre os conteúdos trabalhados e a vida diária dos estudantes, suas condições de vida, e situações de desigualdades enfrentadas na sociedade;
- Criar um clima favorável à socialização dos estudantes negros, atentando para suas características pessoais, etárias, socioculturais e étnicas, relacionando-as ao processo de construção de conhecimento;
- Trabalhar a expressão das singularidades, promovendo uma cultura geral inclusiva para todos e que todos vejam suas culturas refletidas na escolaridade com igualdade de oportunidades;
- Concretizar um currículo que respeite a realidade brasileira de diversidade e pluralismo. (OLIVEIRA, 2022).

Lembra-se que a Constituição Federal assegura que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". (BRASIL, CF, 1988, Art. 5º). A complementá-la, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação deve ser promovida com base nos princípios da igualdade e do respeito à diversidade. (BRASIL, LDB, 1996, Art. 3º). Essa premissa é fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Para valorizar a identidade e a cultura dos povos de origem africana, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Bahia tornou-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Esse ato normativo foi fundamental para

a construção do ambiente educacional antirracista. Ele foi basilar na promoção da educação inclusiva e transformadora, que não apenas reconheça, mas celebre as diferenças. (BRASIL, DCNERER, 2003).

Nesse contexto, a educação antirracista "promove a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade étnico-racial, combatendo todas as formas de discriminação e preconceito". (BRASIL, BNCC, 2017). Essa abordagem é essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, tenham acesso à educação que valorize e respeite as múltiplas identidades do povo brasileiro.

Em Sobradinho, onde 77,4% da população constitui-se de negros (da terra e de origem africana), segundo censo do IBGE de 2022, a Secretaria Municipal de Educação (SME) evidencia compromisso com o antirracismo no planejamento escolar das escolas do campo. Assim, ela promove educação inclusiva, transformadora e livre de preconceitos. Faz isso, sobretudo, porque entende que, para garantir a equidade e a inclusão no ambiente escolar, o planejamento antirracista é essencial. Lembra, entretanto que, com sua adoção, não pretende impor "uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro". (HOOKS, 2013, p. 49). Quer, sim, ampliar a perspectiva, a reflexão e as referências, para implantar, nas salas de aula, o ambiente democrático que se deseja, sem qualquer sombra ou ranço de etnocentrismo.

Entende-se que a formação continuada dos professores é crucial para a efetivação da educação antirracista. Eles precisam capacitar-se para abordar questões étnico-raciais de maneira crítica e reflexiva, promover o aprendizado que supere estereótipos e preconceitos, assim como, utilizar métodos de incentivo à diversidade. É necessário que atuem, preparem e incentivem os estudantes a serem agentes de mudança na sociedade.

O caminho para os professores lutarem contra o racismo é se formarem a partir de referenciais teóricos antirracistas, pensarem em perspectivas curriculares a partir dessas premissas presentes em todos os componentes curriculares, pautarem as múltiplas existências no espaço escolar como existências potentes, legítimas e centrais. (PINHEIRO, 2023).

Lembra-se que, a educação antirracista não reforça a violência histórica e nem apaga a história e a ciência, construídas ao longo dos tempos. Ela é, de fato, libertadora. Considera e valoriza o conhecimento empírico dos estudantes, construído a partir de suas experiências individuais e coletivas. Trata assim a educação como política e, sobretudo, como forma de resistência para os povos do campo.

6.3 Relações Étnico-Raciais

A pluralidade sociocultural da Bahia é expressiva e simbólica para o contexto brasileiro porque foi neste estado que se iniciou a história do país. Em consequência da ocupação indígena, europeia, asiática, cigana, africana e outras mais, ao longo da história, sua população adquiriu diversos sotaques e múltiplos contornos culturais. Nessa perspectiva, as temáticas concernentes à educação para relações étnico-raciais demandam abordagem enfática, para incorporar-se a diversidade em toda sua complexidade. A ação educativa deve ser enérgica, para se eliminar qualquer discriminação, emancipar grupos historicamente excluídos, valorizar os indivíduos e inovar nas ações pedagógicas, com vistas a construir-se e/ou fortalecerem-se as identidades. (Fig. 63).

Por isso, em vista da necessidade urgente de enfrentar-se o racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira e especialmente a baiana, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para a Educação Básica, constitui-se

importante referência para que todas as unidades escolares tratem a Educação para as relações étnico-raciais com legitimidade. Respeite-se a existência desses povos e suas tradições culturais, de seus ancestrais e sucessores, em convivência harmônica e pacífica, com respeito e igualdade de oportunidades. (Fig. 64).

Figura 63 – Grupos historicamente excluídos



Fonte: Cruz (2023)

Figura 64 – Respeitem-se os povos e suas tradições



Fonte: Gazeta5 (2023)

Na busca incessante pelo combate às violações de direitos e pelo (re)conhecimento das reais contribuições desses povos na constituição social do país, sancionaram-se normas legais, no Brasil e na Bahia, a exemplo das leis de diretrizes e bases. (BRASIL, LDB, 1996 e 2003).

Com elas, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena nos educandários de todo o país. Tal feito se deu para erradicarem-se os preconceitos e repararem-se os danos que essas populações sofreram ao longo da história. Publicou-se, também, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, EIR, 2010), o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no Estado da Bahia (BAHIA, EIRCIREB, 2014), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE, 2014), o Plano Estadual de Educação (BAHIA, PEE, 2016) e o Plano Municipal de Educação de Sobradinho. (SOBRADINHO - BA, PME, 2015).

Contudo, esclarece-se que foi a partir dos movimentos de lutas sociais que se sancionaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foram eles também responsáveis pela aprovação das diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, DCNERER, 2003; LDB, 2008). Ambas propõem que se incluam, nos currículos das redes de ensino da Educação Básica, contundentes formas de rompimento das fronteiras do preconceito étnico e racial nas unidades escolares.

A Constituição Federal garante que “todos são iguais perante a lei”. (BRASIL, CF, 1988, Art. 5º). Assim, ela reconhece não haver desiguais, mas sim, diferentes. Por ser, então, a escola uma instituição para formação de sujeitos, deve-se nela pautar o ensino da cultura africana e indígena, de maneira a contribuir para o reconhecimento do negro e do indígena como promotores da construção de nosso país. Com essa abordagem vai-se muito além de fazer-se referência sazonal a eles, no dia do folclore ou da culinária.

O ensino para as relações étnico-raciais deve contribuir na formação de pessoas mais empáticas. Para isso, ela precisa

oportunizar espaço para a conscientização acerca do preconceito e da discriminação, em busca de uma sociedade mais justa, que valorize sua história e a dos antepassados. Carece incentivar os indivíduos a pensarem e lutarem por uma sociedade igualitária e democrática. Assim, o papel da unidade escolar é facultar o cumprimento da norma constitucional e contribuir para a mudança da realidade do racismo e da invisibilidade das culturas africana e indígena. A ela compete, também, respeitar matrizes culturais e promover a construção, o reconhecimento e fortalecimento de identidades.

(...) na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas e ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e 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. (BRASIL, CNE, 2004, Parecer 3).

Ao calar-se sobre as questões que envolvem as relações étnico-raciais, a escola impulsiona, entre os sujeitos em formação, o crescimento da ideia de que os brancos são superiores. Se não houver reflexão acerca desse problema, no ambiente escolar multiplicar-se-ão as práticas pedagógicas prejudiciais aos grupos negros e indígenas. (CAVALLEIRO, 2006, p. 262). Neste sentido, a educação deve fundamentar-se em ideais antirracistas e de reconhecimento das práticas sociais desses povos. Valorizar-se-ão, assim, os espaços na construção material, cultural e ideológica, para a

transformação da sociedade brasileira. Elas se sobressairão à construção histórica e estrutural que se volta exclusivamente à afirmação do lugar do negro e escravizado e do indígena extinto. Mostrar-se-ão suas ações enquanto sujeitos de cultura, resistência, luta, conhecimento e estética. (SILVA BARBOSA, 2022).

Em Sobradinho, fomenta-se a educação para as relações étnico-raciais, com a valorização e o respeito às diferenças. O Currículo é referência para as unidades escolares tratarem a educação para as relações étnicas na perspectiva de incorporar-se a diversidade em toda sua complexidade. Erradicam-se, assim, as discriminações, pela valorização sociocultural dos sujeitos. Procura-se alforriar os educandos e suas famílias das imposições historicamente construídas.

(...) é imprescindível que se veja a diversidade humana como subsídio para a formação dos estudantes, vez que a escola, como instituição democrática, deve atuar na desconstrução de todos os estereótipos arraigados nas práticas educacionais e sociais. Toda produção cultural, literária, científica e técnica africana, indígena, dos povos itinerantes, entre outros, precisa ser considerada de forma estruturante nos currículos escolares, e não de forma vazia, caricatural ou pontual. (SOBRADINHO – BA, RCM, 2020, p. 68).

6.4 Educação Indígena e Quilombola

Pelas lutas que, durante as últimas décadas, os movimentos sociais travaram, exigem-se reparos, reconhecimento político-social e apoio jurídico, para garantir a inserção social dos grupos e indivíduos historicamente privados dos direitos constitucionais. Entre eles, destacam-se os povos indígenas e quilombolas, marcados por profundas violências, explorações, derrotas e dizimação ideológica. (Fig. 65). É necessário

criarem-se leis, normas e regras jurídicas, para orientar as relações deles com as entidades com as quais eles se vinculam.

Figura 65 – Comunidade quilombola do Século XIX



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (2014 *apud* Barreto, 2014)

No bojo dos atos normativos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena e Quilombola apresentam referências apropriadas. Elas ajudam na formulação de propostas pedagógicas e curriculares. Contudo, necessita-se de mais pesquisas referentes aos saberes comunitários e de intercâmbio de conhecimentos das diversas áreas. A escola deve respeitá-los nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia. (BAHIA, DCRB, 2020).

Para materializar as políticas públicas de promoção da educação indígena e quilombola com qualidade social, antes de qualquer ação, é necessário pensar na diversidade dos povos que ocupam o território brasileiro. Deve-se retomar fatos históricos, para compreender como, ao longo dos anos, instituiu-se a relação desses grupos com a sociedade,

identificar a diferença entre a educação que lhes era oferecida e a que se está a ofertar no presente. Para que se contemplem as variadas modalidades e públicos, é necessário que os sistemas de ensino e suas respectivas unidades escolares atentem, com dignidade e respeito, às diferenças desses povos e viabilizem ações de impulso ao reconhecimento dos direitos e sentimentos dos sujeitos em formação. Para tanto, são necessárias ações teóricas e metódicas que favoreçam a construção de contextos mais inclusivos, baseados nas reais necessidades dos estudantes.

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, p. 1).

A educação para os povos indígenas e quilombolas é assegurada pelas leis vigentes. É responsabilidade da escola, enquanto instituição formativa, promover seu cumprimento. (BRASIL, CF, 1988; CNE/CBE, Nº 5, 2012, Art. 59). Ela deve ser intercultural e bilíngue, promover a autoafirmação da identidade étnica, valorizar as memórias históricas, línguas e ciências, bem como, viabilizar seu contato com os saberes tidos como essenciais pela sociedade. Os estados devem assegurar seus direitos básicos de acesso à educação, com respeito e acolhimento de suas tradições, crenças e formas de viabilizar sua existência.

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, LDBEN, 1996, Art. 78 e 79).

Para garantirem-se os direitos, definiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. (BRASIL, CNE/CEB, 2012, Nº 5 e Nº 8).

[...] 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 (...) (BRASIL, CNE/CEB, 2012, Nº 8, Art. 7º).

Assim, a educação escolar quilombola se dará a partir de atividades planejadas coletivamente e constantes nos respectivos projetos político-pedagógicos. Além das normativas específicas de cada realidade, municipal ou estadual, respeitem-se as prerrogativas: organização das

atividades escolares do ano civil; respeito ao fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; duração diversificada dos períodos escolares e ajuste às condições e especificidades de cada comunidade. (BRASIL, CNE/CEB, 2012, Nº 16). “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”. (CAVALCANTI, 2003, p. 22).

Tanto a educação escolar indígena quanto a quilombola é espaço de reafirmação e reconhecimento das identidades. Nelas se promove a construção constante da autonomia e alteridade. É importante, destarte, que o sujeito em formação (indígena), se orgulhe de sua condição nativa e tenha consciência de seu papel, como reconstrutor do projeto social de seu povo. (BERNARDI; CALDEIRA, 2011).

(...) I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Parágrafo único - A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. (...) (BRASIL, CNE/CEB, 2012, Art. 3º).

A Educação Escolar indígena, deve ser pensada conforme as características peculiares de cada povo. No universo educativo, tal proposta se dá com base nos paradigmas do respeito ao pluralismo cultural, da valorização e do reconhecimento das identidades étnicas. Ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Para isso, ela precisa pautar-se na coletividade. Isso implica na liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos

espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada e na interculturalidade. Ela necessita reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover situações de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes; não considerar uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre humanos de identidades étnicas diferentes. (BRASIL, RCNEI, 1998). Ainda que se reconheça que tais relações já ocorram historicamente em contextos de desigualdades sociais e políticas, é necessário que as escolas indígenas ressignifiquem as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, o pensamento, as crenças, práticas espirituais, representações simbólicas, a organização política e os projetos de futuro.

A reprodução sociocultural das sociedades indígenas precisa ser específica e diferenciada pelo uso de mais de uma língua, concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e a orientação da escola não-indígena. Só a educação é capaz de romper com o processo de longas histórias de alienação e exclusão étnica e racial que originaram a formação da sociedade brasileira.

Assim, em Sobradinho precisa-se considerar a educação escolar quilombola e indígena como direito a ser assegurado, ainda que, por não haver profissionais indígenas que assumam a escola em sua aldeia, ela esteja a acontecer nas escolas da cidade. A título de exemplo citam-se os estudantes das tribos Truká e Tamoquim que se acolhem nas escolas da rede.

As escolas do município de Sobradinho - BA acolhem estudantes da comunidade indígena Truká, na modalidade regular de ensino, com observância às políticas de inclusão determinadas pela legislação. A Educação Municipal procura atender as diretrizes para esta modalidade de ensino.

Fortalece a cultura própria dessa clientela e procura ofertar uma educação de qualidade a todos que frequentam a escola. No entanto, ainda falta avançar em algumas medidas específicas que dependem da estrutura administrativa, organizacional e financeira dos entes federados. A busca pela operacionalização dos direitos indígenas é uma constante na gestão educacional. Pode o currículo ser flexível a qualquer tempo para a inclusão de abordagens pedagógicas que garantam as especificidades da educação indígena. Até porque, Sobradinho tem na sua origem formativa do território a presença indígena, que muito contribuiu para a afirmação da identidade do município. (SOBRADINHO – BA, RCM, 2020, p. 32).

As modalidades de Educação Indígena e Quilombola contribuem na valorização dos povos, pela valorização do conhecimento ancestral. Esse saber possibilita o fortalecimento da identidade deles. Assim pode-se reparar o mal que ao longo da história lhes foi feito, com o menosprezo imposto pela sociedade colonialista.

6.5 Educação de Jovens, Adultos e Idosos

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), enquanto campo do saber, teve sua trajetória histórica marcada pela marginalização. Quase sempre se apresentou em segundo plano nas políticas públicas educacionais. Nos documentos oficiais, na legislação e nos discursos político-eleitorais, ela se caracterizava como direito de todos que não tiveram acesso à educação formal na “idade própria”. No entanto, enquanto modalidade de ensino da educação básica, esse processo de alfabetização se oferecia às pessoas que não haviam frequentado a escola na infância ou não tiveram as condições necessárias para aprender a ler e escrever, ou seja, alfabetizar-

se como pré-requisito, para prosseguir a escolarização ao longo da vida. (BRASIL, LDB, 1996).

Os indivíduos dessa modalidade de ensino têm direito de acesso e permanência à escolarização, visto que a oferta da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, nas unidades escolares, tanto do campo quanto da cidade, muitas vezes corresponde ao turno noturno, a excluir parte dos operários que trabalham no período da noite. (Fig. 66). O mesmo acontece com aqueles que são desassistidos pela educação escolar. Assim, é preciso continuar a luta para garantir não somente o acesso das pessoas jovens, adultas e idosas à escolarização, mas, sobretudo, a segurança da permanência deles nas escolas, assim como a possibilidade de continuarem a aprender ao longo da vida. (BRASIL, CF, 1988, Art. 208, Inciso I; LDB, 1996, Art. 37 e 38).

Figura 66 – Jovens, adultos e idosos na sala de aula



Fonte: Senado Federal (2023 *apud* Letícia, 2023)

Ressalta-se, entretanto, que pensar a educação democrática e de qualidade, em que todas as pessoas jovens e adultas não alfabetizadas tenham acesso e permaneçam na escola de modo inclusivo, como descrito nas leis, constitui um desafio a

ser superado. Basta ver o modo descontinuado e retrógrado como se estruturaram as políticas, os projetos e os programas para pessoas da educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). (GALVÃO, 2011 *apud* KLEIMAN; VÓVIO, 2013, p. 178). As pesquisas mais recentes mostram que no Brasil, há um número significativo de pessoas em condição de analfabetismo. Dados do censo 2022 evidenciam que mais de 11 milhões de pessoas não são alfabetizadas e, em torno de 68 milhões de pessoas não concluíram a educação básica. As taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais que o dobro da taxa dos brancos (4,3%) e, da raça indígena (16,1%), é quase quatro vezes maior. Isso demonstra que os coletivos étnicos são os mais atingidos pela desigualdade promovida pela negação de direitos. (IBGE, 2022).

A mesma pesquisa evidencia uma progressiva queda no número de matrículas e fechamento de salas de aula de escolas de EJAI, em praticamente todas as regiões do país. Destaca-se que o mesmo está a acontecer em grande parte da América Latina e no Caribe. Os dados alarmantes da escolarização são o espelho da profunda desigualdade social, ligada a fatores econômicos, sociais, étnico-raciais, de gênero e outros. Esse contexto demonstra que a EJAI é o retrato da desigualdade. Ela é o recorte da exclusão de classe, raça-etnia, gênero, sexualidade, etc. Por isso, é importante e urgente pensar em políticas de financiamento, formação de professores, currículos adaptados, condições de acesso, permanência dos educandos e relações pedagógicas inclusivas, para que se possa alcançar os excluídos do sistema educacional e social brasileiro.

Na construção da Política Pública de Educação do Campo de Sobradinho, inclui-se seu lugar como modalidade de ensino a abrigar todas as etapas da Educação Básica. Nela insere-se: a educação infantil, de preferência em classes específicas do pré-escolar; o ensino fundamental anos iniciais e finais; Ensino

Médio, quando houver demanda; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial na perspectiva inclusiva; Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola.

A Constituição Federal de 1988, trouxe nova perspectiva à educação nacional. Incluíram-se nela os ideais dos movimentos de luta em prol da (re)democratização no país. Dedicou-se um capítulo inteiro à educação. Caracterizou-se a ela como direito social, a garantir o acesso e a permanência de todos na escola. Como base na premissa da universalidade, abriram-se caminhos para implementação de políticas públicas educacionais que contemplassem etnias e grupos historicamente excluídos. Apesar dos avanços na legislação, contudo, a educação que se oferta aos sujeitos da EJA é desconectada de sua realidade, história, cultura e memória dos ancestrais indígenas e/ou africanos. (CUNHA JUNIOR; MENEZES, 2024, p. 60).

Destarte, assegura-se que a Constituição Cidadã de 1988, inaugurou o período de avanços e conquistas aos setores sociais brasileiros, em especial à educação que ganhou visibilidade e estrutura legal de sustentação. Nela se constata que é dever do Estado adotar mecanismos, para efetivá-la enquanto direito universal de entrada da classe trabalhadora, de seus herdeiros e outros indivíduos com demandas e especificidades diversas. (BRASIL, CF, 1988, Art. 288).

A mesma Carta Magna recomenda oferta de ensino noturno regular, adequado às condições dos educandos jovens, adultos e idosos. Assim, é notório que a maioria dos sujeitos da EJA frequentam a escola noturna. Esse público constitui-se de trabalhadores/as pretos/as, pardos/as, indígenas, ciganos, mulheres, pessoas em condição de vulnerabilidade social, privados de liberdade e outros indivíduos que não cursaram, ou interromperam a escolarização em certo período da vida. Essa realidade suscita pensar paradigmas pedagógicos centrados no cotidiano e na sociabilidade de grupos étnicos

marginalizados. (BRASIL, CF, 1988, Art. 288, IV *apud* OLIVEIRA, 2023, p. 182).

Diante disso, torna-se urgente que a escola pública, seja o *lócus*, inclusivo, plural e multiétnico. A ela compete receber a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, começar a pensar sobre essa realidade e criar ações cotidianas de combate ao racismo estrutural, elemento opressor que permeia o espaço escolar onde muitas vezes é reforçado e reproduzido. A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. É um espaço sociocultural onde se convive com os conflitos e as contradições. (GOMES, 2008, p. 69).

Mesmo a compreender que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) assegura constituir-se a Educação de Jovens e Adultos um direito destinado a pessoas que não tiveram oportunidade de completar seus estudos na “idade própria”, observa-se que, quando o direito sai da letra da lei para realidade, não é igual para todos os grupos sociais e étnicos. (BRASIL, LDB, 1996, Art. 37). Isso ocorre porque os/as trabalhadores/as e seus/suas filhos/as não possuem condições socioeconômicas condignas. Por essa e muitas outras razões, eles precisam dividir seu tempo entre o trabalho e a escola. Muitos deles estudam em classes da EJA, à noite⁷ porque não se ofertam vagas para eles no turno noturno. São incipientes, as escolas municipais que as oferecem no turno diurno. Com isso excluem-se os operários que trabalham à noite.

Observe-se que os sujeitos da EJA são sucessores dos escravizados, excluídos dos direitos à cidadania. Foram postos pela sociedade na categoria das minorias, quando de fato

⁷ A locução “idade própria” está de acordo ao Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Apesar de saber-se que todas as idades são próprias para aprender, visto que é possível aprender ao longo da vida, manteve-se inalterada.

constituem a maioria. É necessário, por isso, “reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos.” (ARROYO, 2012, p. 24). Os coletivos se formam por pessoas das camadas subalternizadas da sociedade. Eles frequentam a alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de superar parte da desigualdade imposta durante séculos.

Nesse sentido, é importante pensar que a educação de jovens, adultos e idosos atende um público com demandas e especificidades muito peculiares. Por essa razão, faz-se preciso considerar o contexto histórico e social em que ela acontece, para valorizar as experiências e os conhecimentos das pessoas. Outro aspecto relevante é fazê-la acontecer de modo democrático e com qualidade, tanto no campo quanto na cidade. É necessário construir e efetivar políticas públicas específicas, para garantir não somente o acesso, mas sobretudo, a permanência dos respectivos estudantes no sistema educacional. Assim, elas necessitam ser inclusivas no espaço geográfico, histórico e cultural. Isso inclui transporte escolar, alimentação e acolhimento que integre a escola com a comunidade.

Para efetivar a educação politizada, que busque a conscientização e transformação das pessoas, é necessário que as abordagens e os métodos pedagógicos se adaptem à realidade, que valorizem a participação ativa delas, na construção de conhecimento conectado com suas vivências e experiências cotidianas. Para tanto é indispensável a formação específica para os professores que atuam na EJA. Eles devem ser capazes de compreender a realidade social e cultural dos estudantes.

Fortalecer o acesso à educação consciente é o caminho para desmobilizar o avanço da marginalização das políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e das próprias comunidades. Observe-se que o processo de desmonte desse campo do saber é histórico. Ele se alicerça em macroestruturas

que sustentam a sociedade neoliberal e contribuem na desvalorização dessa modalidade educacional.

Estruturar a EJA, para promover uma sociedade mais justa e igualitária é condição primeira para conseguir-se, de fato, educação para todos e todas. Assim, na perspectiva do direito, ela é fundamental para garantir a inclusão e a equidade social. No campo e na cidade, ela deve promover a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades sociais, pela oferta aos jovens, adultos ou idosos da chance de retornar aos estudos, acessar o mundo do trabalho e ir e vir na sociedade, com autonomia.

Assim, dentre as modalidades de ensino, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) ocorrerá ligada aos temas geradores, a considerar os segmentos integrados à valorização da população, articulados com promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Assim, não é possível pensar a EJA na perspectiva reparadora, equalizadora e qualificadora, se a escola, lugar onde se sistematiza o ensino, continuar atrelada às ideias colonialistas, patriarcais e dominantes. Dessa forma ela continuaria a formar para o capital mercadológico.

Portanto, é preciso pensar na educação emancipatória e libertadora, com práticas pedagógicas contra a hegemonia, que possibilite o respeito às diferenças e não as torne instrumentos de opressão. A proposta pedagógica da EJA fundamenta-se no compromisso de assegurar a educação básica a jovens e adultos, com respeito às especificidades, a respeitar suas experiências e seus modos de vida próprios. Ela deve ser entendida como um processo de formação humana integral, que leve em conta as realidades de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) começou a ganhar destaque e consolidar-se na história educacional do Brasil a partir da década de 1930. Esse avanço ocorreu em

paralelo com a estruturação do sistema público de educação elementar. Com a Constituição de 1934, instituiu-se, em âmbito nacional, a obrigatoriedade do ensino primário gratuito a todos, o que marcou um passo importante no reconhecimento do direito à educação para todas as faixas etárias, inclusive os jovens, adultos e idosos.

Na década de 1940, o Brasil enfrentava elevados índices de analfabetismo. Isso fez o governo criar um fundo específico para alfabetizar a população adulta. A política educacional desse período tinha dois objetivos: preparar trabalhadores, para atender às demandas imediatistas do mercado e formar eleitores, já que, naquela época, os analfabetos não tinham direito ao voto.

Em relação à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a Secretaria Municipal de Educação de Sobradinho estabeleceu critérios específicos para a seleção de professores. Eles precisam de perfil adequado, acesso à formação continuada e atenção à proposta curricular para acompanhamento da aprendizagem. Estabeleceu como metas:

1. Inserir a EJA no campo de direitos coletivos e de responsabilidade pública.
2. Assumir a Política da EJA na atual política do Município, definida no documento Princípios e Eixos de Educação do Estado da Bahia.
3. Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas a suas experiências de vida e trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida.
4. Fazer a opção político-pedagógica pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento e pela Teoria Progressista / Freiriana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado).

5. Adotar os seguintes Eixos Temáticos: identidade, trabalho, cultura, diversidade, cidadania, diversas redes de mobilização social e Pedagogia da Libertação.

6. Garantir o princípio básico de que todos os humanos têm direito à formação na especificidade de seu tempo, assegurando-lhes outros direitos que favoreçam a permanência e a continuidade dos estudos.

7. Respeitar e implementar os princípios pedagógicos caros à Educação Popular e, consequentemente à EJA, quais sejam: o fazer junto, a dialogicidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos. (SOBRADINHO – BA, RCM, 2020, p. 38).

6.6 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

A Educação Especial é uma modalidade escolar que integra as ações desenvolvidas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Ela se estruturou com recursos e estratégias para que os estudantes a quem se destina, tenham seus direitos de aprendizagem garantidos. Assim, apresenta-se como modalidade de ensino a oferecer-se gratuitamente, de preferência na rede regular de ensino, para atender ao público de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades. (Fig. 67). Destinam-se a:

- estudantes com deficiência e impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade⁸;
- estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, com síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;

⁸ [Pessoa com deficiência é] aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, EPD, 2015, Art. 2º).

- estudantes com altas habilidades, com elevada criatividade, grande interesse desmedido pela aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Na perspectiva do direito à inclusão, encontra-se a modalidade da Educação do Campo, para que as pessoas a ela vinculadas alcancem o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Ela se destina à população rural, configurada por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Tem como objetivo central a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade, em todos os níveis da Educação Básica. Assim, é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em geral, assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência e/ou transtornos, com especial atenção às singularidades delas e à criação de oportunidades educacionais ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as especificidades locais.

Em Sobradinho, entende-se a escola como espaço de socialização, produção e distribuição do conhecimento. Sabe-se que o acesso ao ensino regular é direito de todos. Por isso, tem-se incluído as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, para assegurar, criar, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico que possibilite o atendimento educacional especializado, bem como os demais serviços e adaptações razoáveis, às características específicas desses estudantes. Tem-se garantido o pleno acesso ao currículo, em condições de igualdade, com a promoção de sua autonomia e a oferta das condições necessárias à aprendizagem.

Na busca de concretizar as transformações dentro do processo educacional, na perspectiva da inclusão o município de Sobradinho, em caráter complementar ou suplementar à Educação Especial oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas em escolas regulares. Nessas unidades de ensino elaboram-se, disponibilizam-se e utilizam-se recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de promover a participação plena de seu público alvo em atividades e classes regulares. Proporciona-se total integração de todos os entes da comunidade escolar. O AEE distingue-se das atividades realizadas em salas de ensino regular. Seu objetivo é acompanhar e apoiar o estudante. Fornece meios que proporcionem ou ampliem suas habilidades funcionais. Favorece a inclusão escolar e social. Promove formação continuada em educação especial inclusiva, adaptação de material, acompanhamento e apoio às SRMs. (SOBRADINHO – BA, RCM, 2020, p. 38).

Sabe-se que incluir não é somente realizar a matrícula. É, 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”. (BRASIL, EPD, 2015, At. 27). Portanto, precisa-se estar consciente de que o papel político e pedagógico da unidade escolar é assegurar que todos os estudantes tenham acesso ao currículo escolar, a fim de que a aprendizagem seja percebida como conquista do respeito a suas peculiaridades.

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 organização 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. (BRASIL, LDB, 1996, Art. 59).

Reconhecido o direito das crianças e jovens com deficiência, cabe ao poder público garanti-lo, com igualdade de oportunidades. Deve a escola remover as barreiras que impedem e/ou dificultam a garantia à educação dos estudantes matriculados. Ela precisa vincular-se com as peculiaridades da vida campesina de cada região do país. (BRASIL, LDB, 1996; 2008). Há, por isso necessidade da interface da Educação Especial com a Educação do Campo.

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. (BRASIL, DOEBC, 2002, Art. 2º).

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. (BRASIL, CNE/CEB, 2008, § 5º).

Sabe-se que o movimento pela educação inclusiva é uma ação social, política, cultural e pedagógica, desencadeada para defender o direito de todos os estudantes estarem juntos, a aprender e participar ativamente da vida, sem nenhum tipo de discriminação. Portanto, fundamentada na concepção da universalidade dos direitos humanos, associada à igualdade e diferença como valores indissociáveis, ela se constitui um paradigma educacional, a avançar em direção à ideia da equidade natural, a contextualizar as circunstâncias históricas que produzem a exclusão dentro e fora do universo escolar.

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, CNE/CEB, 2008a, p.17).

Na construção do sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-raciais, indígenas, do campo, das pessoas com deficiência, da educação ambiental, das crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, da educação de jovens e adultos e da educação profissional. (CONAE, 2010). Nesse sentido, para tratar da educação do campo e da educação indígena/quilombola, há metas que estimulam a interface com a educação especial. Elas asseguram recursos humanos e pedagógicos, aos serviços de atendimento educacional especializado que estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais.

O 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 é direito universal. Existem estratégias para implantação de salas de recursos multifuncionais, com fomento à formação continuada de professores/educadores para atendimento educacional especializado complementar. (BRASIL, PNE, 2014). Portanto, a legislação assegura que o atendimento educacional especializado esteja presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, em escolas da cidade ou do campo. Assim, as crianças, jovens e adultos que vivem no campo e, por deficiência, tenham alguma necessidade educacional especial, têm direito ao atendimento educacional especializado.

Além disso, é competência e responsabilidade dos órgãos do sistema ou da rede de ensino, criar possibilidades de favorecer o desenvolvimento das pessoas/estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no escopo de erradicar as barreiras que impedem o direito humano de conviver. Por isso, para uma efetiva aprendizagem e sucesso das práticas pedagógicas nas escolas orientadas pela marca da inclusão, o currículo deve apoiar-se em componentes específicos do Atendimento Educacional Especializado, tais como: Ensino do Sistema Braille; Técnicas de Soroban; Orientação e Mobilidade; Educação Física Adaptada; Aulas de Atividade da Vida Autônoma; Ensino do Uso de Recursos de Tecnologia Assistiva; Ensino do Uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa; Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras); Intérprete de Libras/Língua Portuguesa; Guia Intérprete para Surdos-cegos; Estratégias para o Desenvolvimento dos Processos Mentais; Ensino de Escrita Cursiva; Ensino do Uso de Recursos Ópticos e Não Ópticos; Informática Acessível, etc.

Há ainda muitas barreiras que impedem o acesso de pessoas com deficiência ao gozo, à fruição, ao exercício ou usufruto de seu direito à liberdade de movimento e expressão, à

comunicação, informação, compreensão e circulação com segurança e outros. Essas barreiras classificam-se como:

- a. Urbanísticas, nas vias e nos espaços públicos e privados, abertos ao público ou de uso coletivo;
- b. Arquitetônicas, nos edifícios públicos e privados;
- c. Nos sistemas ou meios de transporte;
- d. Nas comunicações e na informação, como 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 técnicas de informação;
- e. Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f. Técnicas que dificultam ou impedem o acesso à informação ou comunicação.

Em consonância com a perspectiva inclusiva da educação especial, o Referencial Curricular de Sobradinho reconhece a existência de diversos estudantes com deficiência. Identificaram-se barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais. Por isso, está-se a promover políticas públicas, ações pedagógicas e adequações nas estruturas físicas das escolas, para que haja acessibilidade plena a todos.

Na perspectiva inclusiva, a educação especial se configura como desafio à garantia da educação de qualidade social. Incluir pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação não pode se limitar a fazer sua matrícula. Deve-se criar as possibilidades para sua plena efetivação. A inclusão demanda ações éticas e políticas, comprometidas com a dignidade das pessoas. Ela se faz com firmes propósitos de respeito aos direitos. É necessário entender as limitações e possibilidades de cada estudante matriculado, levar em consideração suas

expectativas para despertar e/ou fortalecer o senso de pertencimento em todos que fazem parte da unidade escolar, com o intuito de atender a suas reais necessidades.

6.7 Educação Integral em Tempo Integral

A falta da compreensão acerca das concepções e reais fundamentos da Educação Integral, têm contribuído para que propostas e projetos exacerbados acontecessem em diversos municípios. Isso tem causado práticas direcionadas à lógica de um conceito hegemônico difundido no Brasil, relacionado diretamente com uma formação fragmentada e excludente. Destarte, ressalta-se que existe fundamental diferença entre educação integral, atendimento integral e escola de tempo integral. Essas expressões, muitas vezes citadas como sinônimas, representam vinculação com diferentes concepções e, portanto, perseguem diferentes objetivos.

Com educação integral promove-se o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto suas inclinações individuais quanto as necessidades sociais. Na educação de atendimento integral ultrapassam-se os aspectos pedagógicos. Com ela visa-se atender as necessidades básicas dos estudantes, no que diz respeito à higiene, alimentação e segurança. A educação de tempo integral é necessária para tudo isso. (SILVA; FLACH, 2017).

A educação integral sob a ótica da emancipação humana requer uma cisão com o pensamento conservador, uma vez que o desenvolvimento integral só é possível em outro modelo de sociedade onde não vigore a exploração do homem pelo homem. Deste modo, pode-se concluir que a educação verdadeiramente integral não pode ser atingida nessa forma de sociabilidade, mesmo muitas propostas sendo assim intituladas. Todavia, atividades educativas de caráter

emancipador são possíveis de serem realizadas no vigente modelo de sociedade. Essas atividades exigem compromisso com a classe trabalhadora, - público-alvo da escola pública - e podem contribuir potencialmente para que outra forma de sociabilidade se efetive. (SILVA; FLACH, 2017, p. 735).

Pergunta-se então: é impossível mesmo desenvolver a educação integral emancipatória na atual sociedade? Será que nas redes de ensino do Brasil não existe proposta de educação integral na perspectiva emancipatória? Tais questionamentos se fazem necessários para se pensar e contrapor-se com outros autores. Sem citar a expressão educação integral, Marx e Engels (1983; 1992), apresentam o entendimento de educação multilateral que dialoga, diretamente nessa perspectiva.

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 1983, p. 60).

Eles a concebem pela lógica da fundamentação do trabalho como princípio educativo, com o intuito de transformar-se radicalmente a sociedade.

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da

personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte e técnica.

4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. (MARX; ENGELS, 1992).

Pela lógica da ampliação do tempo, é grande a confusão que se faz ainda sobre as ditas locuções. Comumente fala-se de escola de tempo integral, como nome fantasia. Observe-se que se pode ampliar o tempo sem que se faça educação integral. Foca-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã. (MOLL, 2020, p. 4).

É importante refletir sobre os conceitos postos, ou impostos ao ideário de educação integral em tempo integral. A reflexão constante de não se restringir somente à ampliação do tempo, com atividades de reforço ou até mesmo culturais, esportivas e tantas outras, com práticas distantes da real proposta da integralidade, deve trilhar pelas múltiplas dimensões e pela omnilateralidade. As expressões Educação Integral e Educação em Tempo Integral divergem como conceitos, mas se relacionam como modalidade, estratégia, jeito, política ou até mesmo como ideias que se juntam e dialogam entre si, na perspectiva de oportunizar melhores condições de aprendizagem para a formação dos sujeitos.

Isso posto, ficam evidenciados os conceitos e diferenças entre as locuções, bem como as diversas maneiras que elas dialogam e se relacionam dentro das possibilidades para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, na perspectiva de ampliação de espaços e tempos para, conseqüentemente ampliar os horizontes dos educandos. Durante muito tempo, na história deste país, eles tiveram suas trajetórias educacionais focadas em agendas conteudistas, capazes de deixar marcas na vida escolar.

(...) pensar educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a lista de conteúdos a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos “aproveitáveis” pelo sistema e os muitos que ficarão de fora. (MOLL, 2020, p. 4).

A educação integral descarta termos como exclusão e seleção. Ela traz a perspectiva do fortalecimento e das oportunidades. Ao invés de retirar sujeitos do processo, ela os torna protagonistas. Ao contrário de escolher os “melhores”, ela fortalece o coletivo, pela aplicação do princípio da integralidade. Dessa forma, a olhar-se para um currículo que atenda a perspectiva de mais tempo na escola, é importante versar pela ótica da educação dos sujeitos, em sua integralidade e omnilateralidade.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

A omnilateralidade pressupõe compromisso com o desenvolvimento pleno, integral, dos sujeitos. Para efetivar-se precisa dialogar e levar em conta todas as dimensões humanas. Necessita observar os aspectos sócio-históricos e os diversos contextos vividos pelos sujeitos em suas múltiplas facetas. Portanto, educação integral pautada na omnilateralidade leva os sujeitos à reflexão crítica de mundo, com vistas a mudar a realidade social, política e intelectual, para contrapor-se à

perspectiva elitista e burguesa, para superar a sociedade capitalista. Vai além de mera extensão da jornada escolar. Propõe uma rica experiência transformadora da realidade humana. Promove as possibilidades integrais. Considera não só o aspecto cognitivo, mas também os aspectos social, emocional, físico e cultural dos estudantes, para ampliar seu repertório de experiências e interação com os outros.

Na jornada escolar pode-se oferecer várias atividades que complementam ou suplementam o currículo. Citam-se: atividades artísticas e culturais, práticas esportivas, projetos socioambientais, oficinas e cursos. Elas ajudam a melhorar o desenvolvimento integral do estudante, o desempenho acadêmico, a convivência com colegas e professores, a expressão dos saberes de diferentes formas, em ambiente seguro e enriquecedor. A locução educação integral ganha ênfase ao falar-se de presença escolar de dia inteiro.

A escola em tempo integral pode contribuir para a proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Para isso, é necessário que a escola tenha condições para oferecer as atividades propostas, com espaços adequados, materiais, equipamentos e pessoal de apoio. Os professores e instrutores de oficinas precisam capacitar-se para trabalharem com a proposta de tempo integral, criando projetos e atividades que atendam às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental a participação das famílias.

A força do debate na agenda nacional e a construção da meta 6 no Plano Nacional de Educação - Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica - são fruto do resgate ao pensamento e contribuições de educadores brasileiros, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Paulo Freire, que marcaram a história da educação brasileira pela luta da garantia do direito de aprender dos meninos e meninas da escola pública. Conforme Moll (2009), o debate sobre

Educação Integral exige uma ampliação da visão sobre a escola, considerando que sua composição envolve uma rede de espaços sociais, sendo institucional ou não, mas que contribuem para a construção de comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo. (SOBRADINHO – BA, RCM, 2020, p. 97).

A educação integral em tempo integral representa uma alternativa bastante importante para a educação brasileira. Ela oferece ambiente mais rico e completo para o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, para ser efetiva, é preciso superar os desafios e contar com o engajamento de todos que se integram nesse processo.

6.8 Pedagogia da Alternância

Ensino e aprendizagem adequados à vida camponesa é o resultado da luta incessante dos movimentos sociais a reivindicarem currículo escolar próprio, que contemplates as particularidades e especificidades dos povos do campo. Nesse aspecto, apresenta-se o Ensino e Aprendizagem na Pedagogia da Alternância (PA) que a legislação vigente garante. Ela representa a proposta educacional diferenciada da escola convencional. Valoriza as peculiaridades das populações camponesas. Considera indissociáveis a formação educacional e os anseios das comunidades.

A Pedagogia da Alternância surgiu na década de 1930, em pequena comunidade francesa que estava insatisfeita com o sistema de educação oficial. (TEIXEIRA *et al.*, 2008). No Brasil, as experiências com essa pedagogia essencialmente campesina tiveram início em 1969, no estado do Espírito Santo, onde se construíram as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas, como fruto das reivindicações de associações de famílias em busca de formação profissional desvinculada da escola tradicional. Sua estrutura centra-se na composição de quatro pilares:

Associação de Famílias que compartilham do poder educativo; Pedagogia que alterna o mundo acadêmico com a vida na comunidade; Formação Integral e Personalizada e Desenvolvimento Sustentável e Solidário. (BRASIL, CNE, PRPA, 2020).

Esse modelo de educação surgiu como alternativa de formação para o desenvolvimento local e sustentável, a fim de se evitarem as saídas dos jovens do meio rural para o meio urbano e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes educação integral. (GNOATTO *et al.*, 2006). As escolas que adotaram a Pedagogia da Alternância passaram a chamar-se Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Após a concretização dessa experiência no estado do Espírito Santo, construíram-se vários desses educandários no território brasileiro. Entre os objetivos específicos dessa pedagogia inovadora destacam-se:

- a) Favorecer a participação efetiva das famílias, por meio de uma formação contínua que propicie os saberes/conhecimento e a vivência dos pilares da Pedagogia da Alternância;
- b) Facilitar o comprometimento dos familiares no processo educativo de seus filhos e ou responsáveis;
- c) Possibilitar a participação ativa das famílias nas atividades da escola e da comunidade, tornando-a mais autônoma e democrática;
- d) Possibilitar o engajamento das famílias em processos coletivos de desenvolvimento sustentável, solidário e local;
- e) Formar o espírito crítico, aberto, democrático e solidário. (BRASIL, CNE, PRPA, 2020).

A Pedagogia da Alternância é o modelo pedagógico adequado à realidade da classe camponesa. Ela não conflita com o ensino urbano, mas se apresenta como alternativa de interesse de um conjunto variado de comunidades inseridas no conceito ampliado de populações do campo. (BRASIL, DOEBEC, 2001). Ela reconhece as diferentes culturas, os espaços, tempos e

saberes educativos que contribuem na formação dos educandos. Provoca mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, da organização do trabalho dos educadores e educadoras, da organização e planejamento curricular, do calendário letivo/escolar e dos processos de produção do conhecimento. (BRASIL, PRONERA, 2010).

Há mais de 50 anos, pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Pedagogia da Alternância (PA), atua no Brasil. Ela colabora na educação contextualizada de sujeitos camponeses e na dimensão social, política, cultural, ambiental e econômica dos povos do campo. Com ela, enquanto método de ensino, os estudantes dispõem de conhecimentos técnicos, trabalhados de forma clara e objetiva, e vinculados aos saberes empíricos das comunidades. Ela possibilita aos educandos a associação do conhecimento teórico ao prático, o empírico ao científico e o técnico ao tradicional, por meio da contextualização dos processos formativos. (COSTA, 2018).

Na trajetória de luta, os movimentos sociais marcaram a história brasileira com o reconhecimento como efetivos escolares os dias passados junto a seus familiares, nos períodos destinados à alternância. No ano de 2006 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente reconhecida como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), autenticou-a. (BRASIL, CNE, CEB, Nº 1, 2006). Com essa conquista colocaram-se os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no campo do direito de política pública educacional e aprovou-se a eficácia da Pedagogia da Alternância na formação de adolescentes, jovens e adultos do campo. Validou-se, assim, essa pedagogia construída pelos trabalhadores(as) camponeses(as).

A partir desse avanço legal, o movimento dos CEFFAs, tencionou ao Estado brasileiro, para publicação de leis que reconheçam suas especificidades e a relevância de suas

mediações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando dessa forma, mais instituições escolares a utilizarem-na. Assim, conquistaram-se mais espaços na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Edificaram-se experiências em cursos de graduação do Ensino Superior, principalmente naqueles que se voltam às licenciaturas e, também, nos cursos de pós-graduação. Esse movimento reivindicou direitos que atendessem a esses espaços e aos sujeitos beneficiários. Nesse contexto, aprovaram-se as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. (BRASIL, CNE/CP, Nº 1, 2023). Essa normativa representa aparato legal e pedagógico. Ela contribui para orientar os educadores em suas práticas, no processo escolar e comunitário, tendo em vista que, a formação mediante a PA ultrapassa os limites do sistema formativo do ambiente escolar.

[Ela representa] princípios e valores para o ensino e aprendizagem, formação docente (inicial e continuada), referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior”. (BRASIL, CNE/CP, Nº 1, 2023, Art. 1º).

Considera-se a Pedagogia da Alternância como abordagem educacional que busca a integração da formação escolar com a formação profissional, sem desvincular o estudante de seu modo e meio de vida. Ela é trabalhada por meio de períodos de estudos alternados que perpassam a teoria e a prática, orientados por mediações pedagógicas específicas. Esse método desenvolveu-se para atender às necessidades de adolescentes, jovens e adultos que vivem em áreas rurais e que precisam conciliar o trabalho no campo com seus estudos.

O processo de ensino e aprendizagem da Pedagogia da Alternância em escolas do campo, sobretudo, nas EFAs, se efetiva pela aplicação das mediações didáticas e pedagógicas, das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da

parte diversificada e das atividades complementares e interdisciplinares dos Cursos de Educação Profissional. O processo de ensino fundamenta-se na pedagogia libertadora, preconizada por Paulo Freire. Ela tem a Pedagogia da Alternância como forma de estruturação e organização pedagógica, que articula a formação contínua de adolescentes e jovens do campo nos Tempos Escola (TE) e Tempos Comunidade (TC). (COSTA, 2018).

A proposta pedagógica das EFAs exige formação contínua e permanente das equipes profissionais, docentes (monitores e professores), das lideranças que fazem a gestão escolar e da associação mantenedora. É primordial a preparação dos educadores do campo para que abordem, de forma ampliada, a identidade dessas populações, com respeito aos espaços, ao tempo, às estações e à vida digna e emancipatória, pela educação e formação, em articulação da escolarização com o trabalho. (RODRIGUES, 2020). A Pedagogia da Alternância assegura a formação integral dos discentes e se apresenta como uma possibilidade de educação mais humana, consonante com as particularidades dos povos do campo. Pode definir-se como “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo”. (GIMONET, 2007, p. 17).

Os discentes são prioridade na educação do/no campo das Escolas Famílias Agrícolas. Eles são sujeitos históricos, no contexto social injusto, onde muitos direitos e oportunidades são negados ou não chegam para todos. A aprendizagem e a organização das escolas são problematizadas a partir de um modelo explicativo a orientar a prática educativa e pedagógica. Isto porque os problemas que a escola enfrenta, no âmbito da organização do trabalho pedagógico, têm relação com a função social que ela desempenha na sociedade, o que implica refletir sobre as determinações do modo de produção capitalista e sua influência nos processos de produção da vida

e da educação. Portanto, compreender a escola como mediação do conhecimento, para efetivação do processo de emancipação humana e transformação social, implica em ver o papel político atrelado com o roteiro pedagógico da escola, para dimensionar a prática, em todas suas características. O compromisso político é quem garante o processo de ensino e aprendizagem, a serviço da necessária mudança social.

Assim, a Pedagogia da Alternância é um sistema educativo que congrega diferentes valores e experiências formativas. No processo de formação, ela valoriza os saberes, a cultura e a realidade socioprofissional dos estudantes do campo, ou seja, adolescentes, jovens e adultos. (GIMONET, 2007, p. 17). Para ela, o ensino e a aprendizagem destinam-se aos sujeitos do campo. Eles garantem o direito à educação e formação dos povos camponeses, bem como à promoção de condições para que eles sejam críticos, reflexivos e participantes nas ações, atuações e decisões de suas comunidades, sem necessidade de migrarem para as cidades, em busca de melhores condições de vida. (RODRIGUES, 2020).

Esse modelo educativo e formativo pauta-se nas singularidades dos sujeitos do campo. Para compreendê-lo, faz-se necessário considerar que o tempo e espaço da escola são propícios à produção de conhecimentos científicos e ao desenvolvimento da vida e do trabalho no contexto do campo. Ele opõe-se à supervalorização do conhecimento acadêmico, sem perder de vista, contudo, sua importância na construção do saber científico.

Em suma, a Pedagogia da Alternância deve organizar a prática educativa a partir dos aspectos culturais, do modo de vida e do trabalho dos agricultores e camponeses. Ela precisa realizar um trabalho interdisciplinar, com conteúdos curriculares contextualizados e baseados na realidade dos estudantes. (SANTOS, 2013). A alternância se apresenta como proposta adequada às especificidades dos camponeses. A organização

dos estudos acontece na instituição escolar e na ambiência familiar. Há equivalência entre os espaços para a formação integral do alternante, o estudante camponês.

Desse modo, a “alternância” deve estabelecer a relação do tempo-escola com o tempo comunidade. Serve como um meio de orientação profissional, qualificação profissional, formação geral e adaptação ao emprego. Seu objetivo não é confrontar a educação tradicional “não alternada” dos centros urbanos, mas oferecer uma via alternativa de formação integral, profissional e educativa, que contemple às diferentes necessidades da classe camponesa, oriundas da realidade totalmente distinta do ambiente da cidade. (GIMONET, 2007).

Existem três tipos de alternância. São eles: **A falsa alternância**, com períodos em empresas ou tempos alternados de trabalhos práticos e de estudos, sem nenhuma ligação manifesta entre si; **A alternância aproximativa**, em que a organização didática associa os dois tempos de formação num único conjunto coerente. Trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudos interativos. Os alternantes permanecem em situação de observação da realidade, sem ter meios de agir sobre a mesma; **A alternância integrativa** que não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Esse tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o estudante como ator integrado em seu meio de vida. (GIMONET, 2007).

A proposta pedagógica de alternância nada mais é do que a resposta aos problemas enfrentados pelas comunidades do campo, das águas, do cerrado, das florestas, indígenas, quilombolas e dos povos tradicionais, que apresentam nas estatísticas, números reduzidos de estudantes. Ela implica na falta de alimentação escolar, na ausência ou do precário sistema de transporte escolar, condições estas que provocam

interrupção das aulas e até mesmo, o fechamento de escolas, comprometendo o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Destaca-se que os currículos escolares dos municípios com a Pedagogia da Alternância deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino, com base em mediações pedagógicas extraídas da realidade, com elementos significativos da relação ensino-aprendizagem, numa perspectiva dialógica articulada com o projeto da escola de cada comunidade. (BRASIL, LDB, 1996, Art. 9º).

Por fim, a Pedagogia da Alternância sendo uma demanda histórica dos grupos que lutam pela melhoria da educação do campo, pode-se considerar que é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivência em seu cotidiano. Ela promove constante troca de conhecimentos entre o ambiente de vida, do trabalho e da escola. A alternância real consiste em efetivo vínculo do alternante com atividades produtivas, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e como as atividades se desenvolvem. (PESSOTTI, 1978).

7 FINANCIAMENTO E RECURSOS FINANCEIROS

Os recursos financeiros e o financiamento da educação brasileira consideram-se elementos importantes e estruturantes para provimento da organização, estrutura e infraestrutura, manutenção e funcionamento das políticas públicas educacionais, dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Caracterizam-se pela divisão de competências e responsabilidades entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme se prevê na Constituição Cidadã e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, CF 1988; LDBEN, 96). Os municípios devem ofertar prioritariamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; os estados têm como prioridade a oferta do Ensino Fundamental e Médio e a União responsabiliza-se pela organização do Sistema Federal de Ensino, oferta de Ensino Superior, redistribuição e complementação de recursos, com intuito de combater desigualdades nas oportunidades educacionais.

Embora insuficientes, os recursos financeiros destinados à educação são a condição *sine qua non*⁹ à materialização da produção do saber, pela universalização do direito dos cidadãos à educação e ao ensino público de qualidade social. É “direito de todos e dever do Estado e da família”. Deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. (BRASIL, CF, 1988, Art. 205).

Para custear e/ou financiar a educação em sua abrangência, seus objetivos, missão e princípios, instituiu-se a lei orçamentária e as fontes de financiamento, com operações de

⁹ *Sine qua non* ou *conditio sine qua non* é uma expressão que se originou do termo legal em latim. Traduz-se como “sem a/o qual não pode ser”. Refere-se a uma ação cuja condição ou ingrediente é indispensável, essencial.

crédito. (BRASIL, CF, 1988, Art. 212; EC/FUNDEB, 2020). Ele vincula recursos e garante percentuais mínimos de receita proveniente de impostos, à Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE). À União compete a transferência de 18% e, aos Estados, Distrito Federal e Municípios, 25%.

No entanto, as bases legais para o financiamento da educação não foram seguidas de forma linear ao longo dos anos. Nesse percurso, houve avanços e progressos, como também, retrocessos sobre passos de continuidade e descontinuidade, entre vinculações e desvinculações a ponto de os recursos financeiros serem considerados subsídio literário em sua gênese. Assim, chegou-se ao recém reformulado FUNDEB, instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública. Ele deixou de ser um dispositivo transitório para tornar-se vitalício. (BRASIL, FUNDEB, 2020).

Fato é que os recursos provenientes dos programas de governo, para financiamento da educação brasileira, sempre se situaram numa pirâmide de problemas, conflitos e desafios. Um desses obstáculos refere-se ao cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação que projeta o PIB de 7% para 10%, o que já acontece em outros países em desenvolvimento. No Brasil, convive-se com a esquizofrênica Proposta de Emenda Constitucional (BRASIL, PNE, 2014, Meta 20; PEC, 2016¹⁰). Popularmente conhecida como “Pec da morte”, ela congela e controla os gastos públicos, em discurso neoliberalista de austeridade. Com ela, consagra-se o Estado Mínimo para as políticas sociais, como a educação, e o Estado Máximo para os capitalistas (empresários, especuladores e banqueiros) que, quando estão em crise financeira, sempre encontram amparo nos recursos públicos.

¹⁰ PEC é uma medida que altera a Constituição. Para aprová-la e precisa-se de três quintos dos parlamentares de ambas as casas do Congresso.

O Plano Nacional de Educação (PNE), trouxe a expectativa de maior investimento na educação por parte da União. (BRASIL, PNE, 2014, Meta 20). Com ele, visa-se minimizar as desigualdades sociais, tão escancaradas nas diversas regiões do Brasil. Tenta-se articular, em regime de colaboração, com o movimento de interação junto aos órgãos do Sistema Nacional de Educação onde ocorrem grandes oscilações entre os verdadeiros interesses do mercado especulador e do Estado. Destaca-se que parte dessa articulação se media por forças, a exemplo do Conselho Nacional da Educação. Muitas vezes ele se coloca como órgão a serviço do Governo e não do Estado. Assim, contrapõe-se a sua real finalidade de assegurar a representatividade e participação da sociedade civil organizada.

Na seara dos conflitos, destaca-se que, além de investimentos na materialização dos sistemas de educação e suas instituições de ensino, o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, gera desconforto nas esferas de governo que o consideram promotor de desequilíbrio nas contas públicas. (BRASIL, PSPN, 2008). São insuficientes as complementações que se promovem nas instâncias governamentais.

Mesmo considerada “um ordenamento jurídico de direito”, o investimento/financiamento dos recursos públicos na educação brasileira continua insuficiente. Ele ainda se constitui como ponto fundamental para resolução da questão das desigualdades sociais e econômicas no país. Ele é o único meio para se obter a tão perspectivada educação pública gratuita, de qualidade social para todos. (CURY *et al.*, 2018).

7.1 Plano de Ações Articuladas (PAR)

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é o conjunto de ações do Ministério da Educação, para cumprir as metas estabelecidas

em “Todos pela Educação”. Ele é a base para os termos de convênio ou cooperação que se firmam entre o MEC e os entes apoiados. Caracteriza-se como estratégia de apoio, com assistência técnica e financeira, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, PMCTE, PAR 2007). Oferece aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento plurianual da política educacional. Concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, ele contribui na construção do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle Nacional da Educação (SIMEC) ¹¹.

Essa estratégia de planejamento das políticas educacionais tem também a finalidade de ampliar a oferta, permanência e melhoria na organização e no trabalho escolar, para atender exigências internacionais. Para aprimorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas redes públicas de ensino, fazem-se avaliações de larga escala. Destaca-se que essa assistência técnica é realizada por transferência voluntária de recursos, por intermédio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Com ele, identificam-se as medidas precisas e apropriadas à solução dos problemas e execução das ações. Asseguram-se produtos e serviços necessários ao atendimento e funcionamento das instituições de ensino com qualidade. Citam-se: materiais didáticos e pedagógicos, formação de profissionais, equipamentos e infraestrutura escolar.

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

¹¹ O SIMEC é um sistema que monitora e controla o orçamento e as propostas on-line do governo federal na educação.

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

Cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apoiar técnica e financeiramente os estados e municípios na formulação de seus respectivos planos de trabalho, avaliando as reais necessidades educacionais de suas redes de ensino, abrangendo de forma sistêmica as etapas e modalidades da Educação Básica e das Escolas do Campo.

7.2 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal que, 1968, pela Lei nº 5.537 se criou e, em 1969 alterou-se, 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. (BRASIL, INDEP, 1968; FNDE, 1969). Ele presta auxílio financeiro, assistência e apoio técnico aos municípios. Desenvolve ações relativas a projetos de melhoria na infraestrutura das unidades escolares e à execução de políticas públicas. Contribui, assim, à consecução da educação de qualidade social para todos.

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

atuação forte e abrangente, é prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, para garantir educação de qualidade para todos, pelo repasse de recursos constitucionais, automáticos e voluntários (convênios).

7.2.1 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

Para oferecer educação de qualidade não basta apenas construir escolas, preparar professores ou fornecer material didático e de apoio. É preciso adquirir material permanente, realizar 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). (BRASIL, PDDE, 2021). Os recursos são transferidos automaticamente, uma vez por ano, para escolas públicas da educação básica, escolas privadas de educação especial e/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 dos estados e municípios e tem como base o número de estudantes registrados no Censo Escolar, pelo sistema do INEP/MEC. Esse programa tem como objetivo prestar assistência financeira às escolas brasileiras, de modo a garantir a manutenção de sua estrutura, das atividades essenciais e da aquisição de materiais pedagógicos.

Em outubro de 2020, por conta da pandemia, aprovou-se um PDDE emergencial, cujos recursos foram utilizados para a retomada das aulas presenciais. (BRASIL, CD/FNDE/MEC, 2020). Distribuíram-se os respectivos valores porque sem eles as escolas não teriam como se manter ou funcionar. Além de recursos e repasses regulares, o PDDE transfere recursos para

outras ações específicas, que dependem da adesão e seleção do Ministério da Educação, como por exemplo:

Escola Aberta: Recurso enviado às escolas que desenvolvem atividades educativas de modo recreativo, com as comunidades locais, nos finais de semana.

Escola no Campo: Objetiva melhorar a infraestrutura das escolas do campo com classes multisseriadas, multianos ou multietapas.

Água na Escola: Este recurso serve para garantir o abastecimento de água apropriada para consumo e serviço. (Fig. 67).

Figura 67 – Abastecimento de água apropriada



Fonte: Casa Civil (2022)

Escola Acessível: Remessa financeira para adequar a arquitetura dos prédios escolares com estudantes que tenham necessidades especiais, promovendo a acessibilidade às dependências internas e externas. (Fig. 68).

Figura 68 – Escola acessível



Fonte: Fonte: Natinho Rodrigues (2018 *apud* Gonçalves, 2018)

PDDE Campo – O Programa Dinheiro Direto na Escola dispõe sobre os critérios de destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica, localizadas na zona rural (campo, indígenas e quilombolas). Ela propicia adequações e benfeitorias na infraestrutura física das unidades escolares beneficiadas. (BRASIL, PDDE, 2021).

Sala de Recursos: As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços localizados em escolas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes público-alvo da educação especial.

Livro didático: O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) consiste num conjunto de ações de distribuição de obras didáticas, pedagógicas, literárias e outros materiais de apoio à prática educativa, aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O programa também contempla instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e

conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um programa abrangente. Constitui-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas beneficiadas. (BRASIL, PNLD, 2007).

Primeira Infância na Escola: Esse programa tem por objetivo precípua elevar a qualidade da educação infantil e potencializar o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. Ele tem como público alvo as unidades escolares ofertantes da primeira etapa da educação básica (Educação Infantil). Busca-se por meio desta política educacional desenvolver ações que proporcionem a elevação da qualidade no atendimento das crianças de educação infantil, em especial daquelas em condição de vulnerabilidade social, e maximizar o atingimento dos propósitos do Plano Nacional de Educação, sobretudo das metas um e sete, as quais tratam, respectivamente, da universalização da oferta de educação infantil e da qualidade da educação básica. (BRASIL, PPIE, 2022). É executado pela Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, no âmbito da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COGEI).

7.2.2 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido popularmente como Merenda Escolar, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. (BRASIL, PNAE, 2009). Ele foi regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020. Seu objetivo central é contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis. Para tanto, empreende ações de

educação alimentar e nutricional, pela oferta de refeições que cubram as necessidades nutricionais dos estudantes, durante o período letivo.

Por meio do PNAE, o FNDE transfere recursos financeiros aos Estados, Municípios e Distrito Federal, para garantir a alimentação escolar a todos os estudantes da educação básica devidamente matriculados em escolas públicas, filantrópicas e comunitárias conveniadas. Ele 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. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é o responsável por fornecer a alimentação nas unidades escolares e promover ações que visem fomentar dieta saudável e nutritiva. O Fundo estabelece que 30% dos repasses financeiros sejam, obrigatoriamente, investidos na aquisição/compra de gêneros alimentícios produzidos por agricultores familiares, assentados ou não da reforma agrária, ou por comunidades indígenas e quilombolas. O programa garante que todas as escolas brasileiras recebam 10 parcelas anuais de recursos que devem ser aplicados na nutrição saudável dos estudantes, com parte dos produtos comprados de agricultores locais. (Fig. 69).

Figura 69 - Cálculo dos repasses para as redes de ensino



Fonte: Portal do FNDE/PNAE (2023)

De acordo com as informações do Portal do MEC, em razão da Pandemia da Covid-19/SARS II, publicou-se a Lei nº 13.987/2020. Com ela autorizou-se, durante o período de suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas de educação básica, a distribuição dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos federais do PNAE, aos pais/responsáveis dos estudantes. Para a situação pandêmica, o FNDE/MEC publicou a Resolução CD/FNDE nº 2, de 9 de abril de 2020. Ela dispôs sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) durante o respectivo período de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência da saúde pública, de importância internacional, decorrente do novo coronavírus - Covid-19.

Além disso, por meio da Resolução nº 20, de 2 de dezembro de 2020, alterou-se a Resolução nº 6/2020. Com essa mudança permitiu-se que, nos anos em que houver decretação de estado de emergência ou de calamidade pública, em âmbito nacional, o FNDE repasse parcelas extras dos recursos financeiros federais do PNAE, dada as condições de disponibilidade orçamentária e de recurso financeiro.

Para o cálculo do valor total a ser repassado às Seducs e às Prefeituras Municipais, bem como aquele a ser descentralizado à Unidade Gestora da Instituição responsável pela escola federal, o FNDE multiplica o número de alunos matriculados nas escolas federais, estaduais, municipais e distritais, registrado no Censo Escolar. Ele se baseia na quantidade de dias letivos (200) e os respectivos valores *per capita* definidos no Art. 47 da Resolução CD/FNDE nº 6/2020 e suas atualizações. Com a publicação da Resolução CD/FNDE nº 02, de 10 de março de 2023, que alterou a Resolução CD/FNDE nº 06/2020, os valores *per capita* sofreram reajustes, de acordo com o segmento de ensino. (Qd. 4).

Quadro 4 - Valor *per capita* por segmento/etapa e modalidade

SEGMENTO/ETAPA/MODALIDADE	VALOR R\$
Pré-escola (com exceção das escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos)	R\$ 0,72 por dia para cada estudante
Ensino fundamental e médio	R\$ 0,50 por dia para cada estudante
Educação de Jovens e Adultos	R\$ 0,41 por dia para cada estudante
Creche, escolas indígenas e quilombolas	R\$ 1,37 por dia para cada estudante
Escolas em Tempo Integral	R\$ 1,37 por dia para cada estudante

Fonte: Elaborada pelos próprios autores organizadores (2024)

Em 2003, o governo federal lançou o Programa de Aquisição de Alimentos. (BRASIL, PAA, 2003). Com alterações subsequentes que nele se fizeram, promoveu-se o fortalecimento da agricultura familiar. Priorizaram-se as mulheres, os negros, indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária. O objetivo é incentivar a agricultura familiar de forma a contribuir para o acesso à alimentação saudável e assegurar o atendimento às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional. (BRASIL, PAA, 2023).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que trata do atendimento à alimentação escolar, trouxe muitas inovações para aquisição de alimentos destinados ao 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. (BRASIL, PDDE, 2009). Tudo isso se faz, sem retirar a qualidade dos alimentos, que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) aferem.

Outra novidade é que a referida lei prevê a dispensa de licitação para a compra de produtos 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 estudantes. A compra dos alimentos também cabe aos gestores locais e precisa obedecer às regras de licitações e contratos na administração pública.

7.2.3 Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)

Em país com dimensões continentais como é o Brasil, não basta oferecer escola. É preciso ajudar os estudantes chegarem a ela. É exatamente isso que o FNDE faz, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Caminho da Escola. (BRASIL, PNATE, 2004; FNDE, 2007). Esses dois programas oferecem aos discentes das escolas públicas do ensino básico, prioritariamente nas localidades rurais, para as escolas do Campo, os meios para vencer as distâncias e construir um futuro melhor. Fig. 70). Eles são iniciativas de apoio financeiro e logístico. Garantem transporte diário, gratuito e de qualidade aos estudantes. Transferem recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal, para colocarem meios de transporte a serviço dos estudantes da rede pública, repassando nove parcelas anuais, de março a novembro. Recentemente, estabeleceram-se novas diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro aos municípios, estados e Distrito Federal, no âmbito da execução do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). (BRASIL, PNATE, 2024). O dinheiro suplementa os orçamentos dos estados e municípios e financia despesas com seguro dos transportes, licenciamento dos veículos, impostos, manutenção, combustível e até mesmo a terceirização do serviço.

Figura 70 – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar



Fonte: Sinal News (2023)

O Programa Caminho da Escola tem como objetivo geral renovar e padronizar a frota de veículos escolares no Brasil. Também possui objetivos, como:

- garantir qualidade, segurança e conforto no transporte escolar;
- garantir o acesso e a permanência dos estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas;
- Reduzir a evasão escolar;
- Reduzir os custos de aquisição dos veículos necessários ao transporte escolar, em especial na zona rural.

Este Programa, executado pelo FNDE em parceria com o INMETRO, define especificações de veículos (bicicleta, lancha ou ônibus escolar), conforme a região onde o Transporte Escolar atua. Padroniza e garante segurança e qualidade aos veículos escolares.

Além disso, disponibiliza recursos para que os estados, Distrito Federal e municípios façam aquisições, mediante assistência financeira, via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR).

7.2.4 Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)

O Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) visa "apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica". (Fig. 71). Para isso propõe a 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". (BRASIL, PIEC, 2017, Art. 1º e 2º).

Figura 71 – Educação conectada



Fonte: Amaral (2020)

Os recursos referentes a essa política ocorrem na conta de dotação orçamentária consignada no Orçamento Geral da União. 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 neste ano, as etapas do 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 planejamento assertivo, que contemple, de fato, as necessidades e as características de cada unidade escolar. Pelo diagnóstico, as escolas poderão perceber em que nível (emergente, básico, intermediário ou avançado) de adoção de tecnologia ela se encontra;

Adesão: formalizada por meio de 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 federais destinados para a escola, por meio do PDDE - Educação Conectada.

Considerando a relevância do PIEC para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, é imprescindível o empenho de todas as pessoas vinculadas, especialmente, os integrantes da Comissão Especial da Educação do Campo, para que as unidades escolares realizem os procedimentos, dentro dos prazos estabelecidos pelo programa. Para esse fim, a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem técnico administrativo que orienta e dá suporte a execução de cada etapa do programa, uma vez que todas as

escolas do campo do município de Sobradinho foram contempladas com o PIEC.

7.2.5 Outros Programas a que o Município Aderiu

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

É necessário e importante aderirem a programas que visem melhorar a infraestrutura física ou arquitetônica escolar, que garantam a inclusão e a qualidade educacional e possam promover o acesso à educação, fortalecendo a formação continuada dos educadores, em especial os integrantes da Educação do Campo. Ao aderir a eles, os municípios podem desenvolver políticas públicas mais significativas para fortalecimento das práticas educacionais e valorização dos profissionais do magistério. O município de Sobradinho aderiu a programas de Formação Continuada específicos para professores das escolas do Campo e a outros, extensivos a esse público, a saber:

Formacampo – O Programa Formacampo é uma ação de extensão vinculada ao Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UESB. Tem como principais parceiros a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e as Redes Municipais de Educação das cidades que fizeram adesão ao programa. (BRASIL,

Trata-se de uma proposta realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da cidade (GEPEMDECC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Por meio dessa ação extensionista, realizaram-se atividades de pesquisa, ensino e extensão, com o objetivo de realizar formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas do campo, para auxiliá-los na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino localizadas nos Territórios de Identidade de sua área de abrangência.

Em 2023, o município de Sobradinho fez adesão bienal ao programa. Em 2024, elaboraram-se as Diretrizes Municipais e os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) da Educação do Campo (DMEC)¹². Professores da rede municipal de ensino, técnicos pedagógicos da SME e conselheiros do CME participam da formação continuada desse programa.

Escola da Terra – Tem o objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. Com esse programa, apoia-se a formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de várias idades, para fortalecer a escola como espaço de vivência social e cultural. Com ele, promove-se a formação continuada de professores, para que atendam às necessidades específicas das escolas do campo e das comunidades quilombolas. Disponibilizam-se livros do PNLD Campo e Kit pedagógico, para atender às especificidades formativas das respectivas populações. Apoia-se técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos

¹² Projetou-se a elaboração da respectiva matriz curricular para o ano de 2025.

sistemas de ensino. Em parceria com a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 100% dos professores das escolas do campo de Sobradinho foram contemplados com essa formação continuada, em 2024.

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Tem como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental. Foca na recuperação da aprendizagem das crianças do 3º, 4º e 5º anos, afetadas pela pandemia. Entre seus princípios, estabelece o compromisso com a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, a colaboração entre os entes federativos e o fortalecimento das formas de cooperação entre estados e municípios. Assume a tarefa de direcionar os esforços do MEC para alfabetizar na idade certa e recompor a alfabetização nos anos iniciais, por meio de: organização de um regime de colaboração e corresponsabilização entre União, estados e municípios; metas pactuadas de resultado de alfabetização com monitoramento e acompanhamento; estratégias de apoio técnico e financeiro da União, para melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas; oferta de materiais didáticos complementares para estudantes e de materiais pedagógicos para professores; sistemas de avaliação da alfabetização; estratégias formativas e orientações curriculares.

Aprova Brasil – Além de recursos impressos e digitais de alta qualidade, este programa integra estudantes, professores, gestores escolares e da Secretarias de Educação, em ações que desenvolvem as habilidades e competências exigidas nas avaliações do Saeb. Oferece-se formação na Língua Portuguesa, com foco na produção textual, e em estratégias de matemática, com propostas de abordagens estruturadas e práticas focadas na melhoria do desempenho, para ajudar os estudantes a dominarem conceitos e solucionarem os

problemas. A formação é oferecida de acordo com o ano de atuação de professor, tendo como referência os resultados do desempenho dos estudantes pelas avaliações realizadas. A aquisição do projeto foi realizada com recursos próprios do município.

Território da Leitura - Oferece assessoria pedagógica e formação continuada. Promove apoio ao professor desde a implementação do projeto até sua utilização. A proposta inclui a oferta de um kit que inclui os 4 livros escolhidos pela escola e 2 diários de percurso de leitura, elaborados por especialistas, para o estudante registrar as experiências de leitura durante o ano e para integrar a família. Além disso, a escola recebe materiais para dinâmicas de leitura que incentivam atividades lúdicas em sala de aula. A aquisição do projeto foi realizada com recursos próprios do município. (MODERNA. 2024).

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

A tarefa do FNDE consiste em arrecadar e repassar recursos para os estados e municípios de todo território brasileiro. Isso se faz, para garantir a implementação e/ou funcionamento de importantes ações e programas educacionais, entre os quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Administrado diretamente pelo FNDE, o FUNDEB representa a principal fonte de remuneração dos profissionais da educação básica do país. Ele 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 receitas. Estima-se que, em 2024, ele teve receita aproximada de R\$ 290 bilhões. (Qd. 5).

Quadro 5 – Composição do FUNDEB

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 (IPlexp).
• Desoneração das Exportações (LC nº 87/96).
• Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD).
• Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA).
• Cota-Parte do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios.
• Receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas.

Fonte: Elaborada pelos próprios autores organizadores (2024)

A partir de então, a autarquia federal repassa, de maneira proporcional, o montante arrecadado, para os estados e municípios. Leva em consideração o desenvolvimento social e econômico, bem como o número de discentes matriculados em cada unidade federativa. A partir de 2021, com alterações que se fizeram, o FUNDEB tornou-se um fundo permanente. (Qd. 6).

Quadro 6 – Alterações relevantes do novo FUNDEB

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 magistériopúblico), 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 organizadores (2024)

Para isso, será necessário regulamentar o que se refere ao custo-aluno-qualidade (CAQ), adequar o piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica e definir o valor de ponderação das etapas, modalidades de ensino e matrículas das escolas filantrópicas e confessionais (privadas). “A educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e às boas intenções dos amadores.” (RAVITCH, 2011). 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 recurso vai para outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, quais são:

- Aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação.
- Aquisição, manutenção, construção e conserva de instalações e equipamentos necessários ao ensino.
- Uso e manutenção de bens vinculados ao sistema de ensino.
- Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando o aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino.
- Realização de atividades-meio, necessárias ao funcionamento do ensino, como serviços de vigilância, limpeza e conservação.
- Concessão de bolsas de estudo a estudantes 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.

O novo FUNDEB é um mecanismo de inafastável relevância para a equalização das oportunidades educacionais e para a

redução das desigualdades regionais existentes, especialmente porque garante financiamento para a educação e as escolas do campo, inseridas nesse contexto.

O novo Fundeb é um marco na história do financiamento da educação básica pública em nosso país. Além de ter se consolidado como um instrumento permanente de financiamento da educação, o novo Fundeb, elaborado com intenso debate com as entidades representativas do setor, com o Parlamento e a sociedade civil, reconhece o papel da atuação dos estados e municípios na educação básica, com a destinação de mais recursos, especialmente no que diz respeito à Complementação da União, que chegará a 23% até 2026. (RIBEIRO, 2021. p. 4).

A articulação entre os estados, municípios e a União é imprescindível para garantir o sucesso dessa política pública. É importante capacitar os gestores, para assegurar a implementação do Novo FUNDEB e efetivar a concretização e a expansão dos direitos educacionais já conquistados.

Para o acompanhamento e controle social dos recursos do fundo, Sobradinho conta com o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS FUNDEB), com mandato previsto para o período de 2023/2026. O mesmo segue as determinações da Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que Regulamenta o Fundo.

7.4 Prestação de Contas

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela transferência de recursos financeiros, para auxiliar na 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 dos recursos (dinheiro) recebidos. Antes do dever em si, a prestação de contas é a base fundamental da transparência e do controle social, atitudes indispensáveis ao acompanhamento dos atos de agentes políticos e administradores públicos.

No ano de 2012, o FNDE implantou o procedimento de prestação de contas. (BRASIL, CD/FNDE, 2012). Assim, todas as fases de comprovação do uso/utilização de recursos repassados pelo FNDE, a título de transferências obrigatórias e voluntárias, devem ser processadas on-line, por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC). Além de poupar recursos e tornar o processo mais eficiente, o sistema agiliza o tempo de preparo e envio das prestações de contas pelos estados e municípios, bem como a análise das contas pelo FNDE. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/sigpc>, o SiGPC, ele pode ser acessado em qualquer computador ligado à internet. Basta o usuário clicar no módulo PC on-line e iniciar sua prestação de contas. Além da elaboração, remessa e recebimento de prestações de contas, o sistema compreende também:

- a) análise financeira e técnica;
- b) emissão de pareceres sobre as contas, inclusive pelos conselhos de controle social;
- c) emissão de diligências;
- d) elaboração de relatórios gerenciais e operacionais;
- e) acompanhamento de prazos e
- f) recuperação de créditos.

Dessa maneira, o responsável pela prestação de contas precisa inserir no sistema dados detalhados, como a autorização das despesas relacionadas com as ações planejadas e executadas, a exemplo da: identificação dos participantes e vencedores de licitação, a dispensa ou inexigibilidade; a

liquidação das despesas relacionadas com as respectivas autorizações das despesas, por meio da identificação completa de cada documento (nota fiscal, recibo etc.) e os pagamentos relacionados com os documentos de liquidação das despesas, com identificação do documento bancário. Ou seja, deve fornecer informações relativas ao cumprimento do objeto e dos objetivos do programa, a movimentação bancária e a aplicação dos recursos no mercado financeiro.

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 promove o acesso público das informações constantes no SIGPC, por meio de relatórios, sem prejuízo da segurança dos dados inseridos no sistema.

A prestação de contas é um mecanismo que permite à sociedade acompanhar e avaliar a aplicação dos recursos públicos. Nas escolas do campo, onde os desafios são muitas vezes maiores devido à infraestrutura e ao acesso limitado, a transparência na gestão financeira é ainda mais relevante. Isso não apenas fortalece a confiança da comunidade na escola, mas também contribui para a melhoria da qualidade da educação.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) desempenha um papel crucial nesse processo. Ele fornece diretrizes e orientações que visam assegurar a utilização dos recursos, de maneira eficiente e eficaz. A última atualização significativa dos procedimentos para a prestação de contas do FNDE ocorreu em 2020, quando se estabeleceram diretrizes e

procedimentos para a prestação de contas dos recursos transferidos pelo FNDE. (BRASIL, IN Nº 2, 2020). Essa instrução apresenta a forma como as escolas e os gestores devem apresentar suas contas. Ela visa aumentar a transparência e a eficiência na utilização dos recursos públicos. Atende as seguintes diretrizes:

- **Transparência:** As instituições devem garantir que todas as informações sobre a utilização dos recursos sejam acessíveis ao público. Isso inclui a divulgação de relatórios financeiros e a realização de audiências públicas.
- **Regularidade:** A prestação de contas deve ser feita de forma regular, conforme os prazos estabelecidos pelo FNDE. Isso inclui a entrega de documentos e relatórios que comprovem a aplicação dos recursos.
- **Documentação Comprobatória:** É necessário manter toda a documentação que comprove a execução das despesas, como notas fiscais, recibos e contratos. Essa documentação deve ser organizada e facilmente acessível para auditorias.
- **Responsabilidade:** Os gestores escolares e os responsáveis pela aplicação dos recursos devem ser conscientes de sua responsabilidade na gestão financeira. Isso implica em tomar decisões informadas e éticas sobre a utilização dos recursos.
- **Capacitação:** O FNDE incentiva a capacitação dos gestores e servidores vinculados à prestação de contas, oferecendo treinamentos e orientações sobre as melhores práticas de gestão financeira.
- **Monitoramento e Avaliação:** As escolas devem implementar mecanismos de monitoramento e avaliação, para acompanhar a execução dos recursos e identificar possíveis desvios ou irregularidades.
- **Participação da Comunidade:** A participação da comunidade escolar é essencial. As escolas devem integrar pais, alunos e

outros membros da comunidade no processo de prestação de contas, promovendo diálogo aberto sobre a utilização dos recursos.

- **Conformidade com a Legislação:** A prestação de contas deve estar em conformidade com as leis e regulamentos vigentes, incluindo a Lei de Responsabilidade Fiscal e as normas específicas do FNDE.

Essas diretrizes visam assegurar que os recursos destinados à educação sejam utilizados de maneira eficiente e responsável, promovendo a transparência e a participação da comunidade. A correta prestação de contas é um elemento essencial para a construção de uma educação de qualidade e para o fortalecimento da confiança da sociedade nas instituições educacionais.

Em 2024, o FNDE firmou uma parceria com o Banco do Brasil, para implantar o Sistema de Gestão Financeira e Prestação de Contas “BB Gestão Ágil”. (BRASIL, CD/FNDE, 2024). Essa iniciativa modernizou e facilitou a gestão financeira nas escolas públicas, abrangendo o Estado. Ela tem como principais objetivos:

- **Facilitar a Prestação de Contas:** O sistema proporciona uma plataforma simplificada para a realização das prestações de contas. Ele permite que gestores escolares e municipais apresentem suas contas de forma eficiente e transparente.

- **Integração com Programas do FNDE:** O sistema já está sendo utilizado para a prestação de contas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE). Ele garante que os recursos destinados a esses programas sejam geridos de maneira adequada.

- **Aprimoramento da Gestão Financeira:** O “BB Gestão Ágil” oferece ferramentas que auxiliam na organização e no controle das finanças. Ele permite melhor planejamento e

execução orçamentárias, pelos municípios e pelo Distrito Federal. A implementação do “BB Gestão Ágil” está alinhada com as diretrizes e normativas do FNDE, que estabelecem a necessidade de transparência e responsabilidade na gestão dos recursos públicos. Entre os documentos legais que fundamentam essa iniciativa, destacam-se:

- **Instrução Normativa nº 2/2020:** Esta norma estabelece os procedimentos para a prestação de contas dos recursos transferidos pelo FNDE. Ele inclui a obrigatoriedade de manter documentação comprobatória e a realização de relatórios financeiros.
- **Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF):** A LRF estabelece princípios de transparência e controle na gestão fiscal, fundamentais à boa administração dos recursos públicos.
- **Resoluções do FNDE:** Diversas resoluções do FNDE orientam sobre a utilização dos recursos e a prestação de contas. Eles reforçam a importância da conformidade com as normas estabelecidas.

A parceria entre o FNDE e o Banco do Brasil traz diversos benefícios para a gestão escolar, tais como, redução da burocracia, aumento da transparência e capacitação dos gestores. Dessa forma, a implantação do Sistema de Gestão Financeira e Prestação de Contas “BB Gestão Ágil” representa um avanço significativo na gestão dos recursos públicos nas escolas. Ao facilitar a prestação de contas e promover a transparência, essa iniciativa contribui para a administração mais responsável e eficiente. Ela beneficia diretamente a qualidade da educação nas escolas públicas do Brasil.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações, análises e reflexões sobre a temática da educação do/no campo possibilitaram compreender os princípios orientadores delineados e os objetivos pertinentes à construção efetiva dessa política nos municípios. Permitiu também um melhor entendimento sobre a estrutura da sociedade na qual elas se inserem. Revelaram que os anseios da educação popular e humanizadora correspondem aos mesmos sonhos dos movimentos sociais.

Diante desses referenciais curriculares, os municípios baianos poderão materializar instrumentos de pesquisa, para relevar ou apresentar seus aspectos históricos como mecanismos de compreensão da realidade e preservação da memória. Os aspectos geográficos, demográficos, socioeconômicos e culturais poderão contribuir na compreensão dos sujeitos camponeses, imiscuídos na tríade do capital, trabalho e mediação. A implementação da Educação do Campo, fortalece suas ações de enfrentamento ao modelo de educação, tradicional, colonialista e desumanizador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Talyta Pinto de. **Massacre de Pau de Colher: últimas memórias**. 2011. (Monografia, documentário). Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso: 24 set 2024.

AMARAL, Bruno do. **Programa Educação Conectada é destaque no governo, mas dados são desconstruídos**. 2020. Disponível em: <https://teletime.com.br>. Acesso: 29 nov 2024.

ARRAES, Damião Esdras Araújo. **Curral de reses, Curral de almas: urbanização do sertão nordestino entre os séculos XVII e XIX**. 2012. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso: 12 jun 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Trabalho e Educação nas Disputas por Projetos de Campo**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br>. Acesso: 22 set 2024.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012. Disponível em: <https://www.google.com>. Acesso: 06 nov 2024.

ATTA, Dilza. **Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa**. Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM). Fundação Clemente Mariani. Salvador: Universidade

Federal da Bahia, 2003. Disponível em:
<https://scholar.google.com.br>. Acesso: 09 out 2024.

BAHIA. Decreto Nº 12.019, de 12 de março de 2010. Aprova o Plano Estadual de Direitos Humanos da Bahia (PEDH). Disponível em: <http://www.seia.ba.gov.br>. Acesso: 29 out 2024.

_____. **Decreto Nº 12.018, de 22 de março de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos da Bahia (PEEDHU).** Disponível em: <http://www.seia.ba.gov.br>. Acesso: 29 out 2024.

_____. **Lei Nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011. Institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia.** Salvador: SEMA, 2012. Disponível em: <http://www.seia.ba.gov.br>. Acesso: 13 out 2024.

_____. **Lei Nº 12.361, de 17 de novembro de 2011. Plano Estadual de Juventude (PEJ).** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br>. Acesso: 29 out 2024.

_____. **Lei Nº 13.182, de 6 de junho de 2014. Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no Estado da Bahia (EIRCIREB).** Disponível em: <https://leisestaduais.com.br>. Acesso: 30 out 2024.

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

_____. **Resolução Nº 11, de 17 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador: CEE, 2017. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br>. Acesso: 13 out 2024.

_____. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCREIEF)**. Salvador: SEC, 2018. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br>. Acesso: 13 out 2024.

_____. **Lei Ordinária Nº 14.090, de 25 de abril de 2019. Atualiza, na forma da Lei Nº 12057, de 11 de janeiro de 2011, os limites dos municípios de Campo Alegre de Lourdes, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho e Uauá, e dá outras providências**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br>. Acesso: 22 set 2024.

_____. **Decreto Nº 19.083, de 07 de junho de 2019. Regulamenta a Lei nº 12.056, de 07 de janeiro de 2011, que institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia**. Salvador: 2019. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/meioambiente>. Acesso: 13 out 2024.

_____. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV, 2020. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br>. Acesso: 11 out 2024.

BARRETO, Gustavo. **Indígenas e Quilombolas: eternas “ameaças” à ordem e ao progresso**. Mídia Cidadã, 2014. Disponível em: <https://midiacidada.org>. Acesso: 10 nov 2024.

BATIZADOS DA FREGUESIA DE SENTO SÉ. (BATSSÉ; 1752-1783). Cúria da Diocese de Juazeiro. 2023.

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

BERNARDI, Luci T. M. dos Santos; CALDEIRA, Ademir Donizeti. **Educação Escolar Indígena, Matemática e Cultura: a abordagem etnomatemática**. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso: 31 out 2024.

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. **Lei Nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Decreto - Lei Nº 872, de 15 de setembro de 1969. Cria o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF)**. Brasília - DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei Nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Brasília - DF, 1996.

_____. **Decreto Nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional dos Direitos Humanos. (PNDH 1)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 28 out 2024.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação

Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 15 out 2024.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br>. Acesso: 01 nov 2024.

_____. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 13 out 2024.

_____. **Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em 03 out 2024.

_____. **Parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC)**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 04 nov 2024.

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

_____. **Lei Nº 10.639/03. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (LDB/DCNERER)**. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 28 out 2024.

_____. **Lei Nº 10.696, de 2 de julho de 2003. Dispõe sobre a repactuação e o alongamento de dívidas oriundas de operações de crédito rural.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa (EPI).** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 29 out 2024.

_____. **Parecer CNE 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. Conselho Nacional da Educação. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 31 out 2024.

_____. **Lei Nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado.** Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 20 out 2024.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância**

nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, 2006. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso: 04 nov 2024.

_____. **Resolução Nº 3, de 28 de março de 2007. Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os municípios e estados possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus, miniônibus, micro-ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica.** Disponível em: <https://abmes.org.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (PMCTE/PAR).** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Resolução Nº 2 CNE/CEB, de 28 de abril de 2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2008.

_____. **Lei Nº 11.645. de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**

(LDB). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 30 out 2024.

_____. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 28 out 2024.

_____. **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.**

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEF). 2010**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso: 16 out 2024.

_____. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial (EIR)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 30 out 2024.

_____. **Decreto Nº 7.352, 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.

_____. **Resolução CD/FNDE Nº 2, de 18 de janeiro de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a utilização obrigatória, a partir de 2012, do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC), desenvolvido pelo FNDE para a gestão do processo de prestação de contas.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso: 29 nov. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).** Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso: 29 out 2024.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). 2012.** Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso: 15 out 2024.

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

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso: 01 nov 2024.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Disponível

em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso: 30 out 2024.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 06 nov. 2024.

_____. **Lei Nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 15 out 2024.

_____. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais (CEDH).** Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, Brasília – DF, 2013. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws>. Acesso: 28 out 2024.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 04 out 2024.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (EPD).** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 03 nov 2024.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55/2016. Institui o Novo Regime Fiscal.** Disponível em: <https://www25.senado.leg.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 15 out 2024.

_____. **Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Decreto 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa Inovação Educação Conectada (PIEC)**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 15 out 2024.

_____. **Emenda Constitucional (EC) Nº 108/2020. Dispões sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB Permanente)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Instrução Normativa Nº 2, de 25 de fevereiro de 2020. Estabelece os procedimentos para a prestação de contas dos recursos transferidos pelo FNDE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2024.

_____. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020. Autoriza em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 2, de 9 de abril de 2020. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus – Covid-19.** Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).** Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Resolução Nº 12, de 7 de outubro de 2020. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.** Disponível em: <https://snel.org.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Resolução CD/FNDE/MEC Nº 16, de 17 de outubro de 2020. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Emergencial (...) no contexto da situação de calamidade**

provocada pela pandemia da Covid-19. Disponível em:
<https://www.gov.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Resolução Nº 20, de 2 de dezembro de 2020. Altera a Resolução/CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.** Disponível em:
<https://www.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Parecer CNE/CP nº 22, de 08 de dezembro de 2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (DCPAEBES).** Ministério da Educação. Brasília. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 05 nov 2024.

_____. **CNE. Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância (PRPA).** Ministério da Educação. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 05 set 2024.

_____. **Resolução Nº 5, de 20 de abril de 2021. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).** Disponível em:
<https://www.gov.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Portaria MEC Nº 357, de 17 de maio de 2022. Institui o Programa Primeira Infância na Escola (PPIE).** Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso: 28 nov 2024.

_____. **Portaria nº 126, de 21 de julho de 2022. Define critérios da Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica, no ano de 2022.** Disponível em:
<https://educacaoconectada.mec.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Resolução Nº 11, de 28 de dezembro de 2022.**
Altera a Resolução CD/FNDE Nº 12, de 7 de outubro de 2020.
Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Resolução CD/FNDE Nº 02, de 10 de março de 2023.**
Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Disponível em:
<https://www.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Lei Nº 14.628, de 20 de julho de 2023. Institui o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Cozinha Solidária.** Disponível em: <https://normas.leg.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **CNE. Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de agosto de 2023 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.** Brasília, 2023. Disponível em: <http://www.abmes.org.br>. Acesso: 04 nov 2024.

_____. **Resolução Nº 5, de 9 de abril de 2024. Altera a Resolução CD/FNDE nº 18, de 22 de outubro de 2021, que estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro aos Municípios, aos Estados e ao Distrito Federal, no âmbito da execução do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE.** Disponível em:
<https://www.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

_____. **Resolução CD/FNDE Nº 7, de 2 de maio de 2024.**
Institui a Solução BB Gestão Ágil como ferramenta de comprovação da execução dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que

dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento.** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br>. Acesso: 22 sete 2023.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. **De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808).** 2012. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA: UFBA, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso: 15 abr 2020.

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

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia: enfoque científico e estratégico.** 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br>. Acesso: 15 out 2024

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

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Direitos Humanos no Século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso: 29 out 2024.

CARDOSO, Josiane Pereira. **Pedagogia da alternância e as escolas famílias no estado do Amapá: aportes para o desenvolvimento local**. 2017. (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Macapá: UNIFAP. 2017. Disponível em: <https://www2.unifap.br>. Acesso: 29 set 2024.

CAVALCANTI, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 01 out 2024.

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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 31 out 2024.

COMPANHIA DE PESQUISAS DE RECURSOS MINERAIS (CPRM). **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea: Diagnóstico do Município de Sobradinho – Bahia**. VIEIRA, Ângelo Trévia; MELO, Felicíssimo; LOPES, Hermínio Brasil Vilaverde; CAMPOS, José Cláudio Viégas; BOMFIM, Luiz Fernando Costa; COUTO, Pedro Antônio de Almeida; BEVENUTI, Sara Maria Pinotti. (Orgs.). Salvador:

CPRM/PRODEEM, 2005. Disponível em:
<http://www.cprm.gov.br>. Acesso: 20 set 2024.

_____. **Projeto Remanso – Sobradinho. Mapa Geológico Integrado**. 2019. Escala 1 / 250.000. Disponível em:
<https://rigeo.sgb.gov.br>. Acesso: 18 set 2024.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrjr.br>. Acesso: 22 set 2024.

CANDAU, Vera Maria. SCAVINO, Suzana Beatriz. **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Direitos Humanos no Século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso: 29 out 2024.

CASA CIVIL. **Mais de 100 mil alunos serão beneficiados pelo projeto Água nas Escolas**. 2022. Disponível em:
<https://www.gov.br/casacivil>. Acesso: 29 nov 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento Final. Ministério da Educação. 2010. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso: 03 nov 2024.

COSTA, Ivoneide de França. **O rio São Francisco e a Chapada Diamantina nos desenhos de Teodoro Sampaio**. 2007. (Dissertação). Mestrado em Ensino Filosofia e História das

Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, 2007.

COSTA, Tiago Pereira da. **Educação Profissional Contextualizada e Pedagogia da Alternância: contribuição da REFAISA na formação de jovens do campo.** 2018.

(Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro - BA, 2018. Disponível em: <http://www.pgextensaorural.univasf.edu.br>. Acesso: 04 nov 2024.

CRUZ, Natália. **Exclusão Social: aprenda o que é e como acontece.** 2023. Disponível em: <https://querobolsa.com.br>. Acesso: 10 nov 2024.

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.** 2022. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista: UESB, 2022.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; MENEZES, Mônica Clementino de. **Alfabetização de jovens e adultos: interfaces dialógicas com a educação das relações étnico-raciais.**

Revista em favor de igualdade racial. Rio Branco – AC, v.7, n. 1, p. 51-68, jan-abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br>. Acesso: 20 mai 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com>. Acesso: 28 nov 2024.

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, p. 313-326, 2012.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESTADUAL. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2019.

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

EÇA, Antoniclebio Cavalcante; NUNES, Cláudio Pinto. **Aspectos implícitos da Base Nacional Comum Curricular: algumas implicações no contexto atual**. *Journal of Research and Knowledge Spreading*. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso: 03 out 2024.

EÇA, Antoniclebio Cavalcante. **Narrativas sobre o Trabalho do Gestor Escolar: desafios e implicações para construção da autonomia**. 2022. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sul da Bahia. Vitória da Conquista: UESB, 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br>. Acesso: 09 out 2024.

ESCOLA SOLUÇÃO. **Sobradinho – BA**. 2020. Disponível em: <https://escolasolucao.com.br>. Acesso: 23 set 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso: 28 out 2024.

FONSECA, João Justiniano da. **Rodelas: curraleiros, índios e missionários**. Salvador – BA: Edições Gráficas, 1996.

FORMACAMPO. 2024. Disponível em: <https://gepemdecc-formacampo.com.br>. Acesso: 02 out 2024.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento do Meio: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense**. Anais do 1º Circuito de Debates Acadêmicos.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 750-756, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso: 03 nov 2024.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br>. Acesso: 09 out 2024.

GONÇALVES, Lêda. **40% das escolas municipais não têm acessibilidade**. 2018. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br>. Acesso: 29 nov 2024.

GAZETA5. **Aldeia Tuxá sedia 1º Encontro da Juventude Indígena do Oeste**. 2023. <https://www.gazeta5.com.br>. Acesso: 10 nov 2024.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI; Leandro Castro e PANISSON. Gelson. **Docência e concepções de sexualidade na educação básica**. Psicologia & Sociedade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFESC, p. 558-568, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es>. Acesso: 16 out 2024.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. Disponível em: <https://doceru.com>. Acesso: 04 nov 2024.

GNOATTO, Almir Antônio; RAMOS, Celso Eduardo Pereira; PIACESKI, Enelde Elena; BERNARTT, Maria de Lourdes. **Pedagogia da Alternância; uma proposta de educação e desenvolvimento no campo**. Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://ideas.repec.org>. Acesso: 04 nov 2024.

GOHN, Maria da Glória **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola 1997. Disponível em: <https://flacso.org.br>. Acesso: 20 out 2024.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. *In.*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças Culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.wordpress.com>. Acesso: 01 nov 2024.

GOOGLE EARTH. US Dept of State Geographer. Image Landsat / Copernicus. 2019.

_____. US Dept of State Geographer. Image Landsat / Copernicus. 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br>. Acesso: 30 out 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso: 01 nov 2024.

JESUS, Afonso Zeferino de. **Entrevista concedida a Leticia Aparecida de Jesus Oliveira**. 2024.

KESTERING, Celito. **Registros Rupestres na Área Arqueológica de Sobradinho – BA**. 2001. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2001.

_____. **Índios da Área Arqueológica de Sobradinho – BA**. Revista virtual História e História, 2012. Disponível em: www.celitokestering.com.br. Acesso: 23 out 2024.

_____. **Patrimônio Arqueológico de Sento Sé - BA**. São Raimundo Nonato: UNIVASF, 2014.

_____. **Reencontro Vida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019 e 2022.

_____. Registro Rupestre e Epistemologia. In: OLIVEIRA, Gabriel F. de; PAIVA, Leandro; JUSTAMAND, Michel;

ALMEIDA, Vitor José Rampaneli (Org.) Arte **Rupestre Brasileira: múltiplas visões**. São Paulo: Alexa Cultural, p.33-57, 2022.

_____. **Mário e Lourenço: *in memoriam eorum ipsi faciamus***. São Carlos: Pedro e João, 2023.

_____. **Resilia Sentocé**. São Carlos: Pedro e João, 2024a.

KESTERING, Celito; KESTERING, Ducilene Soares Silva. **Educar na Diversidade para Construir a Identidade de Sobradinho – BA**. Revista Memorare, Tubarão – SC: UNISUL, v. 2, n. 1, p. 46-71, 2014.

_____. **Currículo Sobradinho - BA**. São Carlos: Pedro e João, 2022. Disponível em: www.celitokestering.com.br. Acesso: 15 out 2024.

KLEIMAN, Ângela; VÓVIO, Claudia Lemos. **Letramento e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: um balanço da produção científica**. Cadernos Cedes, Campinas. V. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso: 01 nov 2024.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: <https://petarquiteturaufmg.wordpress.com>. Acesso: 22 set 2024.

LEFF, Henrique. **Racionalidade Ambiental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LETÍCIA, Sílvia. **Valorizar o ensino para jovens, adultos e idosos em Belém**. Mandato Coletivo, 2023. Disponível em: <https://www.professorasilvialeticia.com>. Acesso: 10 nov 2024.

LIMA, Aurilene Rodrigues. **Memórias dos Lameiros do Velho Chico: história da população transplantada para Quixaba, Santo Sé – BA**. 2004. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso: 22 set 2024.

LIMA, João Ferreira. **Entrevista concedida a Cristiana Limoeiro da Silva Santos**. 2024.

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

MACEDO, Roberto Sidney. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo Sem Fronteiras, V. 13, Nº 3, p. 427-435, 2013. Disponível em: <https://formacce.ufba.br>. Acesso: 09 out 2024.

MADUREIRA, Daniele. **O que é Educação Antirracista?** 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso: 09 nov 2024.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br>. Acesso: 10 out 2024.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

Disponível em: <https://www.marxists.org>. Acesso: 03 nov 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br>. Acesso: 03 nov 2024.

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO. **Folha de Campo dos Cavalos**. Escala 1:100.000, 1977.

MINISTÉRIO PÚBLICO. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2024. Disponível em: <https://mpsc.mp.br>. Acesso: 09 nov 2024.

MIRANDA, Engracia Alves de. **Entrevistada por Márcia Bispo Pinto da Silva**. 2024.

MODERNA. **Território da Leitura**. 2024. Disponível em: <https://territoriodalitura.moderna.com.br>. Acesso: 18 nov 2024.

MOLL, Jaqueline. **A Escola Pública Brasileira e Educação Integral: desafios e possibilidades**. e- Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, out./dez 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso: 03 nov 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Política e Gestão da Educação** – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Tiago Kramer de. Capitalismo e Natureza no Brasil Colonial: a pecuária bovina no Ceará e a continentalidade do jogo das trocas (ca. 1680-1750). *In*: **História Ambiental do Capitalismo no Mundo Colonial, Século XVI-XIX**. Tempo. Niterói. V. 28, nº 1, Jan/Abr, p. 198-219, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users>. Acesso: 24 jun 2024.

OLIVEIRA, G. A. de. **Uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola: limites, possibilidades e desafios.** Revista da ABPN, V. 15, Edição Especial, p. 174 -194, abril de 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso: 16 ago 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso: 28 out 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Desenvolvimento da Sexualidade.** Educação para a Cidadania. 2017. Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt>. Acesso: 16 out 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: uma introdução crítica.** 17. ed. renovada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Crítica da Estrutura da Escola.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PESSOTTI, Alda L. **Escola Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural.** 1978. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: saberes da docência e da identidade do professor.** Revista Nuances, v. 3, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br>. Acesso: 02 out 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um Educador Antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso: 30 out 2024.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br>. Acesso: 29 nov 2024.

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL (RCM), 2020.

RIBEIRO, Milton. Mensagem do Ministro. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Manual de Orientação do Novo FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília – DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso: 29 nov 2024.

RODRIGUES, Cíntia Santos; SANTOS, Cláudia Coelho; PEREIRA, Nathana Rodrigues. **Educação ambiental como política pública no Estado da Bahia: um olhar sobre a PEEA-BA**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande: REMEA, v. 33, n. 2, p. 286-301, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br>. Acesso: 13 out 2024.

RODRIGES, Sheila. **MST realiza curso básico de educação em Agroecologia no Nordeste**. 2016. Disponível em: <https://mst.org.br>. Acesso: 15 out 2024.

RODRIGUES, Anny Camila Lima. **Conhecendo a Pedagogia da Alternância**. 2020. (Dissertação de Mestrado). Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís Monte Castelo, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. 2020. Disponível em: <https://profept.ifma.edu.br>. Acesso: 29 set 2024.

ROSSI, Cláudia Maria Soares. **Educação para Todos: concepções sobre a Educação Indígena e Quilombola**. Revista Partes. 2018. Disponível em: <https://www.partes.com.br>. Acesso: 01 out 2024.

SANTOS, Sandra Puhl. **Educação Empreendedora e Pedagogia da Alternância na Perspectiva do Desenvolvimento Local Sustentável: a experiência de jovens da Casa Familiar Rural (CFR)**. 2013. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). **Gerência da Educação do Campo**. 2024.

_____. **Setor de Transporte Escolar**. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SEMEC). **Diretrizes da Educação do Campo da Rede Municipal de Ensino de Palmas de Monte Alto – Bahia**. 2023. Disponível em: <https://www.procedebahia.com.br>. Acesso: 16 out 2024.

SANTOS, Bartolomeu Henrique dos. **Entrevista concedida a Edilânia Maria da Silva**. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. [online]. vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso: 02 out 2024.

SENTO SÉ EM FOCO. **História e Fotos de Juazeiro – BA**. Disponível em: <https://sentosemfoco.webnode.com.br/historia-e-fotos-juazeiro-ba>. Acesso: 12 set 2024.

SILVA BARBOSA, Ana Maria da. **Práticas Pedagógicas Interculturais de Docentes na Educação Básica e no Ensino Superior: análise da produção acadêmica brasileira**. 2022. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFESC, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br>. Acesso: 06 nov 2024.

SILVA, Edcarlos Mendes da. **Desterritorialização sob as águas de Sobradinho: ganhos e desenganos**. 2010. (Dissertação de Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia, 2010.

SILVA, Luciene Rocha. **A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus: UESC, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br>. Acesso: 09 out 2024.

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>. Acesso em: 14 set 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 190-207, 1995. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br>. Acesso: 06 nov 2024.

SINAL NEWS. **MEC vai atualizar os valores do transporte escolar e do PDDE.** 2023. Disponível em: <https://sinalnews.com.br>. Acesso: 29 nov 2024.

SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR BRAVO. **Estudantes por Localidade.** 2024. Disponível em: <https://www.sistemagestaoescolar.com.br>. Acesso: 21 set 2024.

SOBRADINHO – BA. **Lei nº 444, de 02 de dezembro de 2009, que dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino.** 2009.

_____. **Lei nº 549, de 11 de junho de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes do Plano Municipal de Educação do Município de Sobradinho (PME).** 2015.

_____. **Resolução Nº 01, de 11 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre o Referencial Curricular Municipal (RCM).** 2020.

_____. **Regimento Escolar Unificado das Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Sobradinho - BA.** 2022. Disponível em: sobradinho.ba.gov.br. Acesso: 02 out 2024.

SOUZA, João Dalton de; TEIXEIRA, Léo Rodrigues; FIGUEIRÔA, Ivo; AZEVEDO, Robério Ribeiro de; BARRAL, Niwton Macêdo; COSTA, Ivanaldo V. Gomes da; ANDRADE FILHO, Edgard L.; OLIVEIRA, Rui B. d’Araujo e; LOPES, Jane Nobre. **Projeto Colomi: relatório final. Departamento Nacional da Produção Mineral do Ministério das Minas e Energia (DNPM – CPRM), Superintendência Regional de Salvador, 1979.**

STUDART, Barão de. **O Padre Martin de Nantes e o Cel. Dias d’Ávila.** Revista Trimensal do Instituto do Ceará, p. 37-52,

1902. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br>. Acesso: 14 set 2024.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://www.google.com>. Acesso: 03 nov 2024.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br>. Acesso: 11 out 2024.

VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. **Os Negros em Jacobina (Bahia) no Século XIX**. 2006. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br>. Acesso: 02 jan 2024.

WILLEKE, Frei Venâncio. O.F.M. **As Nossas Missões entre os Índios**. Recife: Convento de Santo Antônio. 1966. Disponível na Cúria da Diocese de Juazeiro – BA.

No contexto da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, houve-se por bem substituir a locução Escola Rural pela expressão Educação Campesina. A partir de então, em Sobradinho – BA passou-se a ver o campo como espaço peculiar de vida. Sabe-se hoje que ele não se resume à dicotomia urbano/rural. O território interiorano contém especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais a serem valorizadas e, sobretudo, respeitadas. Precisa-se garantir, por isso, o direito dos camponeses Tatauí, a educação específica, que assegure informarem-se e formarem-se no lugar onde vivem. Assim participarão ativamente do processo de construção da ação educativa própria.

Regis Cleivys Sampaio Bento
Prefeito Municipal de Sobradinho - BA



ISBN 978-65-265-1649-2

