



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

ANA MARIA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROCESSOS SOCIOCULTURAIS: UMA
ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOS PROFESSORES DO CAMPO DAS
ESCOLAS CASTRO ALVES E ANTÔNIO RAMALHO**

JUAZEIRO/BA

2020

ANA MARIA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROCESSOS SOCIOCULTURAIS: UMA
ANÁLISE SOBRE A PRÁXIS DOS PROFESSORES DO CAMPO DAS
ESCOLAS CASTRO ALVES E ANTÔNIO RAMALHO**

Trabalho de conclusão de curso do Mestrado em Extensão Rural. Dissertação apresentada a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Juazeiro/BA como requisito para qualificação e obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique P. dos Santos
Coorientador: Prof. Dr. Paulo José Pereira.

JUAZEIRO/BA

2020

Santos, Ana Maria dos.

S237e Educação do campo e processos socioculturais: uma análise da práxis dos professores do campo das Escolas Castro Alves e Antônio Ramalho / Ana Maria dos Santos. – Juazeiro - BA, 2020.
xiii, 111: il. 29 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Extensão Rural) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Espaço Plural Campus Juazeiro – BA, 2020.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcelo Henrique Pereira dos Santos.

Inclui referências.

1. Educação do campo. 2. Professores - Formação. 3. Currículo do campo. 4. Políticas Públicas. I. Título. II. Santos, Marcelo Henrique Pereira dos. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 370.19346

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Renato Marques Alves, CRB 5-1458

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL -
PPGExR**

FOLHA DE APROVAÇÃO


Ana Maria dos Santos

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROCESSOS SOCIOCULTURAIS: UMA
ANÁLISE DA PRÁXIS DOS PROFESSORES DO CAMPO DAS ESCO-
LAS CASTRO ALVES E ANTONIO RAMALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Extensão Rural, nível Mestrado Profissional, na Linha de Pesquisa: Identidade Cultural e Processos Sociais, como requisito da obtenção do título de Mestre em Extensão Rural.

Aprovada em: 05 de Novembro de 2020.

Banca Examinadora



Prof. Dr. Marcelo Henrique Pereira dos Santos — PPGExR/Univasf (Orientador)



Prof. Dr. Fúlvio Torres Flores — PPGExR/Univasf (Membro Interno)



Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis - Uneb (Membro Externo)

Dedico esta e todas as minhas conquistas e lutas a minha guerreira alagoana e feminista: minha mãe, Benedita Lourenço dos Santos, pela força, coragem e caráter que soube imprimir aos seus filhos. Amo-te.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força, coragem e perseverança: Minha eterna Gratidão!

À minha família que é meu alicerce de força e amor: meus irmãos que me apoiaram e me apoiam em meus projetos e sonhos, a meus sobrinhos que acreditam no ato do educar e que trilham com brilhantismo o mesmo caminho das descobertas dos saberes.

Ao meu pai (*in memoriam*) pela graça de ter me ensinado a levar a vida com humor e leveza.

À minha avó materna (*in memoriam*) que mesmo tendo partido em minha tenra adolescência, imprimiu em minha alma o orgulho de ser sertaneja e de possuir em meu sangue a ancestralidade do nosso povo do campo.

Aos meus professores do curso de Extensão Rural que muito me ensinaram e afinaram o meu caminhar na construção de novos saberes.

Ao Prof. Drº Marcelo Henrique P. Santos pela excelente orientação, apoio e atenção.

Aos meus amigos queridos do curso de Mestrado que me acolheram em seus corações e abraços.

Aos meus colegas professores entrevistados que se disponibilizaram a prestar seus depoimentos e vivências de seus cotidianos na sala de aula e no campo, contribuindo mais ainda para o aprofundamento da pesquisa.

A todos o meu amor e a minha gratidão.

Educação Óbvia

“Escolhi a sombra desta árvore para repousar do mundo que farei, enquanto espero
por ti.

Quem espera na pura espera, vive em tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero, trabalharei os campos e conversarei com os homens.

Suarei meu corpo, que o sol queimará.

Minhas mãos ficarão calejadas.

Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos.

Meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto
esperarei por ti.

Não esperarei na pura espera.

Porque meu tempo de espera é um tempo de que fazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me em voz baixa e precavida:

É perigoso agir.

É perigoso falar.

É perigoso andar.

É perigoso esperar, na forma que esperas porque esses se recusam a alegria de tua
chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me com palavras fáceis, que já
chegastes.

Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada.

Como o jardineiro prepara o jardim

Para a rosa que se abrirá na primavera.” - Paulo Freire, 1971, Gênova.

RESUMO

O presente trabalho destaca uma análise sobre como se dá a formação da práxis dos professores e professoras das escolas do campo, permeadas pela concepção curricular educacional do paradigma urbano e pela inserção e legitimação das normativas das políticas educacionais do campo. Nessa tessitura, a pesquisa se propõe investigar a práxis docente campesina, a normatização das políticas públicas das leis educacionais e a aplicabilidade do currículo educacional das escolas do campo, mediante suas diversas identidades ontológicas. A pesquisa se deu de forma qualitativa e quantitativa. Os pesquisados foram constituídos por 18 professores das escolas municipais: Escola Castro Alves no povoado São José e da Escola Antônio Ramalho no povoado Arrastapé, ambas localizadas no município de Paulo Afonso – BA. Para a obtenção dos dados optou-se pelo uso do questionário, entrevistas semiestruturadas, análise documental e bibliográfica. Os resultados permitiram observar que as normativas das políticas públicas educacionais que regem a educação do campo não são cumpridas em sua completude como foram elaboradas, desrespeitando assim, as diversidades, identidades e saberes dos povos do campo. A reelaboração da nova Base Nacional Comum Curricular, trouxe discussões no território curricular do campo sobre os pressupostos identitários ausentes e negados aos coletivos educacionais campesinos na formação dos saberes universais, permitindo assim, refletirmos sobre as forças políticas, sociais e econômicas como base na formação de poder paradigmático e urbanocêntrico que rege os ditames hegemônicos de um currículo padronizado e desconstruído da realidade campesina.

Palavras – chaves: Educação do Campo. Políticas Públicas. Práxis Pedagógica. Currículo campesino.

ABSTRACT

This paper highlights an analysis of how the praxis of teachers of the country schools takes place, permeated by the educational curriculum conception of the urban paradigm and by the insertion and legitimation of the norms of the educational policies of the field. In this tessitura, the research aims to investigate the peasant teacher praxis, the standardization of public policies of educational laws and the applicability of the educational curriculum of the schools of the field, through their various ontological identities. The research took place in a qualitative and quantitative way. The researches were composed of 18 teachers from the municipal schools: Castro Alves School in the village of São José and the Antônio Ramalho School in the village arrastapé, both located in the municipality of Paulo Afonso - BA. To obtain the data, we opted for the use of the questionnaire, semi-structured interviews, documentary and bibliographic analysis. The results allowed us to observe that the norms of public educational policies that govern the education of the field are not fulfilled in their completeness as they were elaborated, thus disrespecting the diversities, identities and knowledge of the peoples of the field. The reelaboration of the new Common National Curriculum Base, brought discussions in the curriculante territory of the field on the absent and denied identity assumptions to peasant educational collectives in the formation of universal knowledge, thus allowing us to reflect on the political, social and economic forces as a basis for the formation of paradigmatic and urban-centric power that governs the hegemonic dictates of a standardized and deconstructed curriculum of peasant reality.

Keywords: Field Education. Educational Public Policies. Pedagogical Praxis. Peasant Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

QUADRO 1 – PROCESSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO.....	40
QUADRO 2 – COMPARATIVO DA PROPORÇÃO DE MÁTRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR LOCAL DE ATUAÇÃO 2019.....	51
QUADRO 3 – CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO/BA.....	51
QUADRO 4 – DIFERENÇAS ENTRE OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO RURAL X CAMPO X NOVA BNCC DA BAHIA, 2019 BREVE PANORAMA.....	52
GRÁFICO 1 – QUANTO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL LICENCIATURAS.....	59
GRÁFICO 2 – QUANTO AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA.....	60
GRÁFICO 3 – PROFESSORES EFETIVOS E TEMPORÁRIOS.....	60
GRÁFICO 4 – QUANTO A EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	61
FIGURA 1 – META 3 E ESTRATÉGIA 3.2 DO PME, 2015 – 2025.....	65
FIGURA 2 - META 5 E ESTRATÉGIA 5.5 DO PME, 2015 – 2025.....	66
FIGURA 3 – META 6 E ESTRATÉGIAS 6.5 E 6.6 DO PME, 2015 – 2025.....	67
FIGURA 4 – META 7 E ESTRATÉGIA 7.4 DO PME, 2015 – 2025.....	68
FIGURA 5 – META 8 E ESTRATÉGIAS 8.2, 8.3, E 8.4 DO PME, 2015 – 2025.....	69
GRÁFICO 5 – FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS EDUCADORES DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 2 ANOS.....	71
GRÁFICO 6 – QUANTO A PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	72
FIGURA 6 – ATIVIDADE SOBRE OS SENTIMENTOS/ED. INFANTIL.....	78
FIGURA 7 – ATIVIDADE SOBRE SOCIEDADE E NUMERAL- EDUCAÇÃO INFANTIL – CLASSES MULTISSERIADAS.....	78

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS DO CAMPO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	58
---	-----------

LISTA DE ABREVIACÃO E SIGLAS

- ABE – Conferência da Associação Brasileira de Educadores
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CBAR – Comissão Brasileiro-Americano de Educação das Populações Rurais
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPC – Centro Popular de Cultura
- DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP – Movimento de Cultura Popular
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- PEE – Plano Estadual de Educação
- PME – Plano Municipal de Educação
- PMPA – Prefeitura Municipal de Paulo Afonso
- PNAIC – Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SAEB – Secretaria da Educação Básica
- SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- UNE – União Nacional dos Estudantes
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. PERCURSO TEÓRICO.....	17
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO.....	18
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS DO CAMPO.....	25
2.2.1 Políticas Públicas para os povos do campo: inserção, entraves e implementação.....	27
2.2.2 Direitos Educacionais na Escola do Campo.....	29
2.3 FORMAÇÃO E PRÁXIS DOCENTE.....	32
2.3.1 Perfil do Educador do Campo.....	34
2.3.2 Formação Docente Urbana e Formação Docente do campo: aproximações e distanciamentos.....	36
2.3.3 A Práxis do Campo e suas metodologias.....	39
2.3.4 A Práxis Pedagógica e as Salas Multisseriada nas Escolas do Campo.....	41
2.4 O CURRÍCULO: ROTA DE CONHECIMENTOS, POSSIBILIDADES E FORMAÇÃO.....	44
3. METODOLOGIA.....	47
3.1 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	48
3.1.1 Pesquisa Bibliográfica.....	48
3.1.2 Questionário.....	48
3.1.3 Entrevistas.....	49
3.1.4 Pesquisa Documental.....	49
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	50
4.1 O PERCURSO PRESCRITO DOS DADOS PESQUISADOS: INFORMAÇÕES ADICIONAIS: MEC/ INEP/SAEB/ SEMEC.....	50
4.2 O REAL DIANTE DO PRESCRITO: AS ANÁLISES E OS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	55

4.2.1	Corpo Docente.....	59
4.2.2	Processo Histórico e Social das/dos educadoras/res dos povoados Arrastapé e São José: Formações docentes do campesinato.....	62
4.2.3	Documentos Normativos e as políticas públicas da educação do campo encontrada no Município de Paulo Afonso/BA.....	65
4.2.4	O Processo de (In)formação dos Professores que atuam na educação do campo nas Escolas Antônio Ramalho e Castro Alves.....	74
4.2.5	Sobre a Práxis Pedagógica dos docentes das escolas Antônio Ramalho e Castro Alves: Classes Seriadas e Multisseriada.....	77
4.2.6	A ação da Secretaria Municipal de Educação na reelaboração curricular das escolas do campo diante da Nova Base Nacional Comum Curricular 2020.....	80
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
6.	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICES A – QUESTIONÁRIO.....	94
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	97
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	98
	APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	100
	ANEXO A – DOCUMENTO DA BASE SOBRE AS NORMATIVAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO.....	101
	ANEXO B – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME DE PAULO AFONSO – 2015 A 2025.....	104

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos saberes dos povos do campo é cheio de memórias, identidades, histórias vividas e vivenciadas por esses sujeitos que ao longo das décadas, desde que iniciaram-se as discussões do formato da educação do campo, se articulam para superar e quebrar o paradigma e a sujeição que é imposta pelo urbano e pelo capital a eles.

A pesquisa apresenta a atuação das políticas públicas educacionais desdobradas durante o final do século XX em firmar e corroborar com a fixação do homem no campo, no entanto, não conseguem disseminar efetivamente e nem criam condições de formação e escolarização efetiva, completa e de qualidade, deixando a desejar, o quesito de igualdade educacional entre os sujeitos do campo, o respeito às diversidades locais, territoriais, culturais e principalmente históricas.

O primeiro fator preponderante dessa pesquisa é sobre a aplicabilidade das normativas, leis e marcos legais das políticas públicas educacionais camponesas nas escolas pesquisadas no município de Paulo Afonso/BA.

O segundo fator a ser investigado é a formação metodológica da práxis docente dos professores no cotidiano escolar campesino.

O terceiro fator é a análise elaborativa sobre o currículo escolar do campo que se apresenta arregimentado e engessado pelo paradigma urbano.

Nessa discussão de diferentes entraves, a pesquisa se propõe a investigar os procedimentos e a investidura da práxis docente dos professores do campo das Escolas Municipais Castro Alves no povoado São José e da Escola Antônio Ramalho no povoado Arrastapé, ambas localizadas no município de Paulo Afonso - BA. Práxis essa analisada sob a ótica da educação urbanocêntrica de formação e de subserviência curricular e metodológica. Foi delimitado como problema da pesquisa: Como se dá a formação da práxis dos professores das escolas do campo, permeadas pela concepção curricular educacional do paradigma urbano e pela inserção e legitimação das normativas das políticas educacionais do campo?

A pesquisa possui como objetivos específicos:

- Verificar a inserção das normativas (Leis e Decretos) das políticas educacionais do campo no currículo escolar.
- Investigar a prática docente dos professores pesquisados.
- Verificar como os professores lidam com um currículo de paradigma urbano em sua realidade local.
- Identificar possíveis aproximações e distanciamentos das práticas dos professores com o fundamento teórico-metodológicos da educação do campo.

Segundo Lopes (2015, p.39) um dos principais desafios da docência na atualidade nas áreas do campo são “os riscos com a consolidação do ensino que é ofertado pelos Estados e municípios, pois não existe uma clareza nas políticas de Estado.” É nessa reflexão que a pesquisa envereda-se pela análise da práxis pedagógica adotada e desenvolvida pelos docentes nas escolas do campo, buscando apresentar propostas e novas alternativas dessas práticas que contribuam para o alicerçamento dos saberes identitários, levando a escola a desafiar as enormes relações de desigualdades do poder, que transcendem muitas às vezes, as classes sociais, ressignificando a organização do currículo do campo, transpondo os modelos instituídos pela dinâmica social e espacial urbana, e nesse percurso transformar o processo de ensino e aprendizagem do sujeito do campo, mobilizando-os para que estes construam sua autonomia crítica de direitos sobre sua realidade.

Assim, este trabalho está organizado em três blocos, incluindo essa introdução, seguida do primeiro capítulo que se pauta em três eixos: Políticas Públicas, Práxis Pedagógica e Currículo. No segundo capítulo, detalham-se os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo e o contexto em que se desenvolveu a pesquisa. Em seguida, os resultados e as discussões apresentam-se organizados em três seções: na primeira seção, a caracterização dos povoados São José e do povoado Arrastapé. Na segunda seção, discute-se a inserção e os entraves na implementação das políticas públicas do campo e a relação dessas políticas com as práticas docentes/ metodológicas. Por último, na terceira seção as intercalações das experiências vivenciadas dos professores pesquisados em sua formação docente mediante um currículo de dinâmica social e urbano.

2. PERCURSO TEÓRICO

Ao investigar a constituição histórica e social dos povos do campo reconhecemos os conflitos profundamente enraizados entre campo e cidade, capital e trabalho, agronegócio e agricultura familiar (MARQUES, 2000, p.26). Refletir sobre as problemáticas presentes no campo e se aprofundar nas indelévels características do modo de vida do campesinato são formas de reconhecer um fato primordial do povo do campo: de que a cultura, os ensinamentos, as lutas e suas trajetórias têm forma, têm seus próprios significados em suas identidades e têm suas novas resistências nas lutas políticas pela educação e pelo território.

A análise sobre a educação do campo nessa pesquisa se justifica pelo considerável conjunto de forças sociais, políticas e econômicas que foram se engendrando durante décadas em nosso país, negando e marginalizando a oferta de uma educação pública de qualidade e de direito às mulheres e aos homens do campo, corroborando para uma naturalização e uma sujeição subordinada de desqualificação desses povos aos mecanismos urbanos.

Falar sobre a investidura da práxis docente dos professores do campo do currículo formativo, se faz necessário voltar no percurso histórico sobre a educação do campo no cenário brasileiro, ressaltando que o termo práxis é apresentado aqui para designar a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto (CARVALHO E MENDES, 2015, p.15). Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade. Segundo Vázquez (1977, p.98) é a “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano.” Dessa forma, pode-se analisar a inserção e a implementação das políticas públicas educacionais voltadas para o campesinato, refletindo sobre os entraves, as rupturas e os desafios estruturais, dissertando assim, sobre a formação docente dos professores do campo das comunidades pesquisadas, endossando a postos seus olhares, saberes, como sujeitos de novas pedagogias, buscando apresentar as aproximações e distanciamentos das metodologias pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar dos objetos do conhecimento no campo da pesquisa.

Por fim, far-se-á a análise da construção do currículo como rota de conhecimento, verificando a consonância desse documento de paradigma urbano em relação aos saberes dos sujeitos locais, mediante a legitimidade das normativas e seus contextos históricos, suas práticas e possibilidades do ato de (des)construção nas relações do ensinar na educação do campo, uma vez que as escolas enquanto instituições educativas não são estáticas, mas consolidadas de desenvolvimentos, de ações e múltiplos planejamentos e avaliações. Assim é de imprescindível importância que o currículo escolar do campo atenda às diversas coletividades presentes em cada espaço identitário, permitindo vencer novos desafios e com objetivos claros de aproximar os alunos do campo com os saberes universalizados a todos os estudantes do país.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO

As relações de poder e produção do rural foram construídas sob a lógica de uma sociedade excludente, discriminatória, injusta, que teve sua saga iniciada junto ao desequilibrado processo de divisão de terras do Brasil Colônia. (OLIVEIRA, 2004, p.23).

Falar sobre educação do campo e no campo é refletir sobre a educação popular desenvolvida pelas ligas camponesas¹ e pelos movimentos sociais, corroborada pela Pedagogia da Libertação². Como ressalta Souza (2006, p. 36) “o campo é o lugar de vida, experiências socioculturais singulares, de coletivos e de resistências”. É no campo que tem ocorrido as principais lutas e revoluções por direitos sociais em busca de uma melhor qualidade de vida, acesso à terra, desenvolvimento local, ancorados na sustentabilidade, na reforma agrária e na agricultura familiar. Direitos esses negados pelos ideais de capital inseridos no campo pelo agronegócio, na utilização dos recursos naturais sem racionalização, barateamento da mão de obra, grandes quantidades de terra concentrados em mãos de grupos oligárquicos. Todo

¹ Movimento pela reforma agrária no Brasil, iniciado na década de 1950. Eram organizadas por milhares de trabalhadores rurais que lutavam contra a secular estrutura latifundiária no país.

² Esta pedagogia propõe uma educação crítica a serviço da transformação social, postulada pelo educador Paulo Freire.

esse cenário, atualmente, existente no campo “favorece o quadro de misérias das famílias que buscam sobreviver da terra, promovendo assim, o deslocamento desses sujeitos para a cidade”. (Reis, 2011, p.19)

O viés educacional do Campo parte da reflexão iniciada em 1998 durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, onde discutiram e construíram propostas delineadas e direcionadas aos direitos de acesso à educação com qualidade, vinculada às problemáticas sociais vivenciadas e experimentadas pelos vários sujeitos do campo com suas diversas especificidades de crenças, valores, educação, identidade e territorialidade, consubstanciando assim, elementos construtivos para um desenvolvimento de políticas públicas educacionais para o campo, respeitando às demandas e dimensões sociais, culturais e históricas dos povos camponeses que diante de uma sociedade urbanocêntrica e capitalista é relegada a segundo plano nas ações afirmativas de pertencimento dos direitos. Conforme Leite:

[...] A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’. (LEITE, 2007 p.14).

Durante muitos anos a formação destinada aos povos do campo, vinculou-se com um modelo importado e imposto de educação urbana. Os valores, os costumes, presentes no campo, quando comparados aos centros urbanos, eram vistos e tratados como descaso, sujeição, subordinação e inferioridade. Essa sujeição se estigmatizou, multiplicando cotidianamente o preconceito e os arquétipos, até então massacrantes.

Sobre isso Caldart (2008, p.37) destaca pontuadamente que:

A Educação do Campo é diferente da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade que compõem o campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses para criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo, em suas dimensões (sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas e políticas).

Durante a história da trajetória educacional brasileira, registram-se algumas poucas e dispersas iniciativas educacionais no século XIX. As pesquisas apontam que só a partir do século seguinte, meados dos anos 30, que ocorreram programas efetivos de escolarização para as populações camponesas. O Ruralismo Pedagógico, nesse período, teve como objetivo a fixação do homem do campo em sua terra de origem. Sobre esse ruralismo pedagógico:

[...] O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia (...). Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (NETO, 2016, p.15)

Essa discussão de um currículo voltado para uma pedagogia ruralista, diferentemente da educação do/no campo, iniciou-se no ano de 1921 quando ocorreu a Conferência Estadual do Ensino Primário e as Conferências da Associação Brasileira de Educadores (ABE) com o objetivo de defender um currículo diferenciado para a educação rural como forma de trazer visibilidade para o campo. O Brasil passava, nesse momento, por grandes transformações nos planos econômicos, sociais e políticos em uma grande conjuntura cíclica da crise capital vivenciada nessa época, principalmente pelos proprietários de terra, produtores agrícolas, grandes exportadores, ou seja, para as oligarquias agricultoras e pecuaristas como um todo.

Nesse cenário conflituoso, surgem no cenário político o Movimento Tenentista e a Revolução política de 1930. De um lado, um grupo radical sob o comando de Carlos Prestes que exigia reformas sociais e econômicas profundas, por outro lado, um grupo mais moderado sob o comando de Juarez Távora que estava voltado para a realização de reformas liberais preconizadas pelas oligarquias dissidentes. Ressaltando que, nesse cenário caótico com as repercussões políticas internacionais (Fascismo e Nazismo), surge no Brasil o movimento político de extrema direita marcada pelo nacionalismo antidemocrático e anticomunista.

Bezerra Neto (2016), descreve que:

Sob o lema: Deus, Pátria e Família”, os chamados camisas verdes, verdadeiros bandos armados que faziam parte do movimento, tinham por meta a implantação de um Estado corporativo e antidemocrático. Assumindo funções repressivas, promoviam pancadarias, perseguições a todos aqueles que fossem considerados comunistas. (BEZERRA NETO, 2016, p 16-17)

Em 1932 com a implantação e difusão dos princípios do Manifesto dos Pioneiros³ e com o surgimento da nova tendência pedagógica, nomeada como a Escola Nova, produzem-se nesse novo cenário, novas políticas educacionais visando uma escola democrática com oportunidades igualitárias para todos os habitantes do território brasileiro, abrangendo tanto a população do campo quanto a população da cidade.

Nessa tessitura política, um ano depois, Getúlio Vargas chegava ao poder e em 1933 acontece a Assembleia Nacional constituinte. A nova Constituição promulgada em 16 de julho de 1934 institui o voto feminino e cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) com a função de criar mecanismos de centralização, quanto à abrangência do ensino brasileiro desde o primário, secundário, técnico e superior no país. Enquanto isso, o currículo da pedagogia ruralista primava que, este deveria está voltado para dar respostas às necessidades do homem do campo, direcionado ao seu dia a dia, ou seja, voltado para o fornecimento de conhecimentos e saberes que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e às suas outras necessidades do cotidiano.

O contrassenso dessa proposta foi que, o governo em sua ânsia de promover a transmissão desses conteúdos, decide então, criar cursos ruralistas anexos às escolas normais já existentes, no lugar da criação de escolas normais rurais com vistas à formação dos professores que atuavam como formadores, muito deles leigos, daqueles sujeitos nas comunidades do campo. Ou seja, a proposta deveria visar os professores que já moravam/viviam e lecionavam no campo sem uma formação docente que era a do ensino Médio Normal (magistério), pois os conhecidos professores de formação leiga possuíam o ensino fundamental anos finais (antigo

³ Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior.

ginásio), e muitos deles somente o ensino fundamental anos iniciais (antigo primário). Um número muito pequeno de formadores, que possuíam uma melhor condição financeira e social, precisava se deslocar para a cidade na ânsia de cursar as escolas normalistas e adquirir o diploma de professores.

Os cursos do ruralismo implantados naquela presente década eram desenvolvidos a partir dos conteúdos das seguintes disciplinas, segundo Lex (1973):

a- **Higiene Rural**: alimentação; cuidados corporais; higiene doméstica; combate às moléstias; b- **Sociologia Rural**: que estudaria os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução; c- **Educação Rural**: ensino da leitura e da linguagem no meio rural; educação física; jogos e todos os ensinamentos através de centros de interesse rurais; d- **Atividades Rurais**: visando a estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles a transmitissem aos alunos (LEX, 1973, p. 250).

Entre as décadas de 1940 e 1950 vários e diversos programas educativos são implantados no campo com o intento de contribuir com a permanência do homem no campo. Esses programas foram desenvolvidos pelos Ministérios da Agricultura, Educação e Saúde, influenciados pela Comissão Brasileiro-Americano de Educação das Populações Rurais (CBAR), os programas educativos tinham o caráter instrumental para cursos rápidos e práticos que perpassavam pelo campo da informação, da imprensa, rádio e semanas rurais, visando à melhoria das condições materiais e sociais das comunidades rurais. No entanto, a implantação desses programas no campo, trouxe impactos negativos em relação ao fortalecimento da visão alienada da realidade social do campesinato, pois em sua estrutura pedagógica – técnica, não existia uma base cultural para todos os sujeitos e nem o respeito às diferenças individuais e coletivas direcionadas a construir novos agentes críticos e emancipados. Pelo contrário, fortalecia o aspecto técnico do agronegócio e da produção capital, isto é, não existia nesse processo, um interacionismo de ideias e nem discussões de saberes coletivos. O extensionismo rural, diferente do que se propicia atualmente no campo, era um programa desenvolvido como um processo difusionista, onde as resoluções dos problemas encontrados no campesinato eram resolvidas com fórmulas/pacotes prontos e acabados.

Sobre esses pacotes de programas, Calazans (1993, p.28) reafirma que:

Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdo à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro. Isto é, de que forma a tradição brasileira de investigação e debate sobre questões rurais nacionais é chamada a intervir, pelo menos para operar as mediações indispensáveis à aclimação e tais programas aos trópicos.

Enquanto isso, nesse cenário de implementação educacional ruralista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, vigorou entre os anos de 1948 a 1961. A Lei vivenciou uma época de crise e de entraves na educação brasileira, principalmente na educação do campo.

Para Casagrande (2007, p.60):

Nesta nova legislação educacional a escola fundamental da zona rural foi deixada sob responsabilidade dos municípios, caracterizando assim, uma omissão em relação à escola do campo, já que grande parte das prefeituras não possuía recursos suficientes para a manutenção delas. Com isso, sob condições precárias de manutenção pedagógica, administrativa e financeira, o sistema formal de educação rural entrou num processo de deterioração e de submissão ao modelo de educação e aos interesses urbanos.

A LDB 4.024/61, surge após o período conhecido como nacional desenvolvimentista, sendo marcadas pelas lutas políticas entre os movimentos sociais (operários e camponeses), estudantes, educadores, partidos de esquerda e, do outro lado, os empresários (norte-americanos e brasileiros), militares, latifundiários, segmentos da elite, mídia nacional e os partidos de direita, todos contra a reforma agrária e a Campanha Nacional de Alfabetização e Escolarização de qualidade para o povo do campo. Durante a implantação da LDB 4.024/61, o Brasil registrava que 50% de sua população em idade escolar estavam fora das escolas. Paralelo a essa conjuntura social, surge desses gargalos os Movimentos político-culturais: o Centro popular de Cultura (CPC), a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco, o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Esses movimentos promoveram a alfabetização da população rural e urbana marginalizadas. O processo de alfabetização foi construído na ideologia e na metodologia da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, uma educação adotada como filosofia de luta e resistência contra o capitalismo vigente e massificante da época. Em sua obra “Pedagogia da Indignação” Paulo Freire comenta sobre essa pedagogia da libertação:

A pedagogia Libertadora é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 16)

O processo de modernização conservadora, a luta pelo direito a terra, a explosão demográfica nos centros urbanos devido ao aumento da concentração de renda nesses centros e a falta de investimentos de políticas públicas corroborou para esse cenário de deterioração e derrocada das ações educacionais voltadas para a escolarização do campo, sujeitando a educação campestre a um processo secundário, ou mesmo último, na formação histórica e social, enquanto sujeitos de direito.

Na década seguinte, a partir de 1970, surge uma nova reformulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB Lei nº 5.692/71. Leite (2002, p.207) pontua que “a educação do campo também não foi enfatizada em seus processos de escolarização”. Pelo contrário, a educação do campo foi destituída mais ainda de sua identidade de pertencimento dos povos do campo, pois no decorrer do documento, este não estabelecia uma política educacional específica em relação à educação e à diversidade identitária dos sujeitos do campesinato, garantindo a estes, igualdade de condições e oportunidades.

A partir da década de 1980, com o objetivo de construir um modelo educativo que contemplasse a diversidade cultural do país, principalmente às necessidades da vida do campo, bem como na formação de uma sociedade mais democrática e pela luta da garantia dos direitos sociais, formula-se então uma nova Constituição Federal no ano de 1988. Essa nova Constituição elabora espaços de construção de novas políticas públicas direcionadas às camadas populares com ações afirmativas voltadas a uma cultura de direitos e de respeito às diferenças. Seguindo a promulgação dessas ações na Constituição Federal:

[...] No que diz respeito à educação, na Carta de 1988, esta foi proclamada como um direito de todos e dever do Estado. Dessa forma, a educação é transformada em um direito público subjetivo, independentemente dos indivíduos residirem nas áreas urbanas ou rurais e, com isto, os princípios e preceitos constitucionais da educação passam a incorporar todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país. (CASAGRANDE, 2007, p. 63).

Com o passar do tempo e com o surgimento dos resultados e insucessos pedagógicos na escola do campo, em 1996, é reformulada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Ela surge com o discurso de valorização do espaço rural, introduzindo então, mudanças referentes aos direcionamentos metodológicos da educação do campo. A LDB 9.394/96 prima em suas diretrizes uma nova configuração, pois propõe em seu art. 28, a adequação da escola à vida do campo, questão essa não contemplada nas Leis de Diretrizes e Bases anteriores (LDB nº 4.026/61 e LDB nº 5.692/71). Mas, foi somente a partir de 2004, em uma tentativa de diminuir e sanar as falhas político pedagógicas da Lei anterior (LDB 5.692/71), que iniciou-se a introdução dessas mudanças, isso só foi possível após a elaboração de discursos e ações de mobilização dos movimentos sociais do campo⁴ voltados para a educação camponesa, fazendo com que ocorresse o processo de diminuição entre o abismo paradigmáticos curriculares, metodológicos e didáticos educacionais do campo e do urbano, procurando disseminar de forma mais pertinente a implementação do protagonismo social e de território de pertencimento como sujeitos de direitos.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS DOS CAMPOS

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, e consequentemente curricular, pensa na cidade e nos “cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos” (ARROYO, 2011, p.23), e de saberes formais e globais.

Essa concepção de aprendizagem cidadina corresponde a uma visão negativa do campo como lugar do atraso, da subserviência urbana cultural, do desqualificado em conhecimento de mercado e do obscurantismo do saber. Essas imagens que se complementam inspiram em várias vertentes as políticas públicas

⁴ São formas de organização socioterritorial de camponeses ou agricultores familiares sem terra e de trabalhadores rurais assalariados que lutam pelos direitos a terra, por emprego, por melhores condições de trabalho e pelo direito de ter acesso a uma educação de qualidade.

educacionais e sociais, a formação dos currículos e, muitas as vezes a práxis docente, dentro das escolas do campo, tornando-o uma mera cópia da educação urbanizada, relegando a segundo plano os ‘*saberes*’ (experiências e conhecimentos profundo em uma ciência ou uma arte), historicamente construídos pelos povos do campesinato.

Para Ghedin (2012, p.65) a relação íntima existente entre política e conhecimento institui um processo educativo que coloca em curso um modo próprio, uma prática de produção, reprodução, transmissão e disseminação dos saberes intrinsecamente construído.

Ao analisar, por meio das normativas implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) através do Conselho Nacional da Educação (CNE), as ações voltadas para uma educação do campo, verifica-se que a Lei 9394/96, promulga a dialogicidade entre as relações de problematização decorridas do contexto brasileiro e do contexto local. Essa prática de política educacional, direcionadas pela LDB 9394/96, leva a realidade social do campesinato a se transformar, deixando de ser uma transmissão de conhecimentos escolares difusionista para se tornar uma educação de coletividade e da troca de saberes.

Horta (1983, p.237) reflete que:

Uma concepção “liberal” de formulação de políticas públicas educacionais parte da ideia de que os rumos da sociedade são definidos com base em “interesses coletivos” e que escolhas fundamentais relacionadas com a educação são feitas em nome de “todos”, através de um processo de democratização.

Atentar para o que está passando na educação do “chão” de nossas escolas é um dever de todos, pois não podemos generalizar discursos, reflexões e análises de que a educação campesina se faz sem “olhares” diversos e múltiplos dos sujeitos que moram/vivem do e no campo.

Essa dimensão de compreensão, nos leva a refletir a educação do campo como política pública e de direito da população campesina. Nesse bojo, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 2004 trouxe como lema: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, reforçando e intensificando o direito da educação dos trabalhadores rurais, trazendo um grande desafio para a instância em que essas políticas são implementadas (SCHWENDLER, 2017, p.37).

A educação do campo precisa ser (re)construída dentro das instituições escolares e na práxis docente dos professores do campo que lá exercem seu “sacerdócio”. Se faz necessário, que esta educação deixe de ser subalterna a uma compilação urbana, refratando ensinamentos e aprendizagens “bancários”, nas palavras de Paulo Freire, para trabalhos coletivos, de diálogos, de (des)construção de conhecimentos globais e locais, desenvolvendo a libertação das ideias, da genialidade da arte do “educar” dentro de suas identidades e ancestralidade cultural e tradicional.

Para Miguel Arroyo (2014, p.109),

Os movimentos sociais mostram uma tensa história cultural ocultada. Trazê-la ao debate pedagógico já é uma rica contribuição. As próprias vítimas de tantos culturicídios se mostram sujeitos culturais, desocultam-se ao desocultar a história. Ocultar uma cultura é uma forma de ocultar seus sujeitos sociais, étnicos, raciais, camponeses, das florestas. Ocultar a cultura popular tem sido uma forma de ocultar o povo como sujeito de cultura.

A inserção das políticas públicas entram em cena como diretrizes educacionais de novas ações coletivas, transpassando os espaços sociais do capital e do trabalho, das periferias, do campo, buscando e reivindicando junto ao poder público o atendimento das necessidades do povo, enquanto sujeitos de direito, sejam estes residentes do campesinato ou da cidade, tendo um importante papel educativo na formação desses sujeitos que o compunham.

2.2.1 Políticas públicas para os povos do campo: inserção, entaves e implementação

Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (CALDAS, 2008, p.05).

No Brasil e, pontuadamente, no nordeste brasileiro, a deficiência do poder público no campo é comprovado pela carência de políticas públicas (leis, programas, linhas de financiamentos), na ampliação do acesso ao ensino público de qualidade que possam incluir o sujeito camponês no mercado de trabalho. Na organização e dirimção dos problemas decorrentes do convívio social, pela ausência de bens e

serviços, pela dependência política, econômica e social, bem como pela caracterização do campo como espaço geográfico periférico do urbano.

Nessa tessitura, de processos de luta e de resistências no campo, as práticas educativas apresentam-se também como demandas das práticas sociais, ou seja, a escola ganha significados e conjecturas de vivências das forças coletivas de luta, de socialização e coletividade da cultura camponesa da comunidade, utilizando a terra como matriz no sentido maior de sua existência. Assim, torna-se necessário a discussão e o entendimento sobre as políticas públicas educacionais voltadas para o campesinato, uma vez que são essas políticas públicas que direcionam e tomam o rumo da qualificação e desenvolvimento de ações condutoras para o reconhecimento dos povos que por décadas vem sendo deixados de lado pelo poder político.

De acordo com Oliveira (2000, p.17), falar de políticas públicas é entender que “cabe ao Estado, enquanto organização político-jurídica, a responsabilidade de promover serviços educacionais para toda a população”. Para executar as funções a ele atribuídas, o Estado implanta as políticas públicas para atuarem na sociedade por meio de mecanismos e ações definidos pela própria sociedade.

Essas políticas públicas são o mecanismo de ação do Estado (JOBERT E MULLER, 1987). A evolução das políticas públicas no Brasil apresenta um arcabouço baseado a partir da elaboração da Constituição democrática de nosso país. Ressaltando que, essas políticas sofrem processos constantes de reconstrução e transformação, uma vez que um país com um alicerce jurídico democrático permeia aos seus cidadãos um Estado democrático de direitos, portanto, de evolução e transformação.

Como o campo, inegavelmente, durante décadas tem sido espaços de luta, sejam estas por espaços geográficos marcados pelos latifundiários, burgueses e escravocratas ou pelo direito a seu empreendimento das comunidades tradicionais, dos povos das florestas e os remanescentes de quilombos, enquanto agricultura familiar, que o processo de luta por uma escolarização se fez mais presente e necessária. “A educação do campo se alicerça em torno da tríade: Campo – Política Pública – Educação” SCHWENDLER (2017 p.72 apud CALDART, 2008, p.71), pois num ambiente como o campo, que possui uma população com costumes e culturas

diferenciadas e diversificadas aos da população da cidade, os princípios de educação urbana não se aplicam e, nem devem, aos princípios da educação do campesinato e vice-versa.

Em meio as lutas por direitos de pertencimento e de igualdade, a educação do campo nasce como um ato político e educacional, destravando gargalos em busca de sua emancipação social, cultural, política e educacional. Os entraves, apresentados, por vezes letárgicos, condicionam as políticas públicas do campo à subserviência da realidade na educação brasileira urbana e hierarquizada com suas performances capitalistas e, são essas lutas por direitos igualitários, que a educação do campo trava “quebra de braços” para fazer-se presente, legítima e necessária.

2.2.2 Direitos Educacionais na escola do campo

Falar sobre os entraves dos percursos enfrentados pela busca aos direitos da educação campesina é entender que a Constituição Federal Brasileira de 1988 é a lei fundamental, a mais importante do país, estabelecendo os princípios básicos do ordenamento jurídico. Enquanto lei maior, define estratégias, prescreve regras, partindo de princípios fundamentais, que constitui a garantia de que dispomos para a defesa de direitos e deveres, enquanto cidadãos.

O processo educacional brasileiro, apresenta importante papel de reivindicações na luta e no reconhecimento das minorias que lutam por uma melhoria nas escolas públicas, laica, gratuita e como responsabilidade do Estado. A ideia é reivindicar e, simultaneamente, construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses. (BRASIL, 2007, p. 11).

O artigo 206/CF/88 prescreve que:

(...) o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988)

(...) e que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família. (BRASIL, 1988, Art. 205).

O dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, Art. 208).

Segundo Arroyo (2014, p. 173):

As lutas dos povos do campo não são porque lhes seja permitida entrada em tantas cidadelas proibidas, em tantas terras, espaços e lugares onde não foram reconhecidos, mas pelos processos históricos de se afirmar e se formar como sujeitos de autorreconhecimentos.

E na busca de romper essas fronteiras por reconhecimento da diversidade, da saúde, da reforma agrária, igualdade racial, sexual e educacional que as políticas públicas do campo devem ser propostas à luz das realidades locais.

Nessa conjuntura ideológica, Neves (2000, p.181) nos aponta que, “as políticas públicas educacionais para os trabalhadores do campo, tendem a ser organizadas numa perspectiva da educação para o capital”, ou seja, as ações educacionais são sempre distantes da realidade do campesinato, pautada na ótica e na mensuração do mercado capitalista, deixando assim, de oportunizar aos sujeitos do campo condições de mudanças e de efetivas intervenções locais, levando-os muitas, às vezes, a aceitar essa lógica excludente, pautadas e desenvolvidas no paradigma urbanocêntrico.

Nessas reflexões, discussões e análises surge a necessidade da delimitação e da implementação dos aspectos legais da educação do campo, não somente como modalidade de ensino, classificação dada pela LDB 9394/96, há determinadas formas de educação que podem localizar-se nos diferentes níveis da educação escolar: educação básica e educação superior (MENEZES, 2020). Mas, também como acessibilidade às políticas públicas efetivas e de qualidade, que garantam direitos educacionais aos povos do campo de forma igualitária aos da cidade, uma vez que a educação do campo, enquanto modalidade de ensino objetiva a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo, as políticas públicas, garantem esse acesso ao direito à educação dos milhares de sujeitos que vivem fora da área urbana e que precisam ter essa promoção garantida, firmada e implementada, entendendo que, a educação do campo não se apraz, somente por sua configuração

espacial e geográfica, mas principalmente, pelo campesinato possuir em sua matriz cultural e histórica, identidades próprias e enraizadas.

E nessa construção e instauração de políticas públicas como ações de direitos legitimados, que a educação do campo é traduzida, segundo o Conselho Nacional de Educação (2002) como:

uma concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas. (CEB/CNE, 2002).

Nesse conjunto, insere-se o Parecer CEB/CNE Nº1/2006 da Pedagogia da Alternância “com módulos definidos de forma a articular as aprendizagens escolares e as aprendizagens no âmbito familiar e comunitário.” (BRASIL, 2006)

Como também o Parecer CEB/CNE Nº 3/2008 define orientações para o atendimento da educação do campo Diretrizes complementares: “Normalizar a oferta de atendimento educacional do campo (nucleação de escolas e transporte escolar.” (BRASIL, 2008)

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constitui-se como uma referência importante na história da educação do campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009)

Um marco na consolidação da educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010). O Decreto ainda promulga que:

Destaca os princípios da educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que

com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2001)

Apesar da Lei, o descaso com as escolas do campo ainda é muito forte em nosso país, há ausências de políticas públicas, há o fechamento de escolas, falta estrutura física e pedagógica, há professores com formação insuficiente, o que resulta no deslocamento de alunos das escolas do campo para as cidades. Dessa forma, nega-se o direito do indivíduo de desenvolver-se, retira do sujeito a sua história. (GHELLERE, 2014)

A importância do reconhecimento da educação do campo por meio desses decretos, Leis e Pareceres nos leva à dimensão deste ensino como direito dos sujeitos que habitam/vivem nas localidades rurais deste país, sendo dever do Estado promovê-la em todos os níveis de educação com equidade, igualdade e acesso à qualidade educacional.

2.3 FORMAÇÃO E PRÁXIS DOCENTE

Formar educadores/as capazes de contribuir com a construção, a implementação e a reflexão de uma educação do campo que apresenta em suas estruturas curriculares e formais um paradigma urbanocêntrico, é uma luta constante de coletividade, pois uma educação não se faz de forma individualizada. A formação de docentes lecionadores do campo deve contemplar políticas de cunho emancipatórios voltados para o campo, deve ser uma educação que contemple a diversidade e a multiplicidade campesina e, por conseguinte, possibilite configurar práticas pedagógicas do campo capazes de valorizar e reconhecer as identidades dos diversos sujeitos que vivem/moram no campo.

Para André (2009, p.50):

A profissão de professor foi se organizando historicamente, em diferentes lugares de nosso país, cujas diversidades geográficas e, portanto, de condições de materiais são fundamentais a serem consideradas para a compreensão e o enfrentamento dos desafios educacionais inerentes a esta modalidade formativa, a da práxis pedagógica.

Para Altenfelder (2005), a formação docente “é a articulação entre o trabalho pedagógico, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.”

A formação da práxis docente será efetivada se estiver interligada com a realidade e as experiências sociopedagógicas vivenciadas pelos educadores do campo, dentro de suas comunidades, de suas coletividades e de seu processo histórico-social, possibilitando o seu desenvolvimento profissional e a atualização de seus conhecimentos de forma reflexiva e crítica.

Segundo Gatti (2008, p. 123), “as políticas de formação de educadores/as do campo, ainda permanecem fora das ações da dimensão política federal, estadual e municipal.” Ou seja, esses processos de formação educacional docente vincula discussões sobre a sindicalização, plano de carreira, questões de gênero e de etnia, além da atuação desses profissionais na educação de jovens e Adultos, classes multisseriadas, educação quilombola, educação dos movimentos sociais e educação indígena, pois poucos são os cursos e formações que abordam tais temas contextualizados ao campesinato.

A formação dos docentes para atuar em escolas do campo torna-se de imprescindível importância, pois ao longo dos anos houve um silenciamento e negação do rural nos processos formativos e nas políticas educacionais implantadas, principalmente no âmbito estadual e municipal, onde a demanda de matrículas e instituições educacionais da educação básica é maior. Um outro adendo é, que atualmente, diante do paradigma da educação do campo, se exige um profissional que compreenda “a dimensão da realidade na qual está inserida a escola do campo e a necessidade de um outro processo de formação para os trabalhadores camponeses” ARROYO (2014, p. 11).

O diálogo nos processos formativos docentes deve estabelecer desdobramentos em relação as melhorias educacionais públicas do/no campo, promovendo uma dialogicidade em torno dos desafios cotidianos presentes em cada

coletivo campesino e, assim, propor uma educação como orientadora, percursora e interativa das áreas dos conhecimentos (disciplinas), constituindo significados e sentidos sociais dos saberes, como espaço de esclarecimentos, debates, entendimentos, provocações e de atuação política, viabilizando uma educação, por meio da práxis docente, que tenha como meta tornar os sujeitos melhores e melhorar o mundo em que atuamos, aprimorando as habilidades desses sujeitos diante do conhecimento político, social e histórica.

2.3.1 Perfil do Educador do campo

“Educar é ter a coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação.” (GHEDIN, 2012, p. 37)

Sopesar o perfil dos educadores do campo é mostrar a dialogicidade de sua postura sociopedagógica em relação a sua busca por uma sociedade igualitária, justa e de interdisciplinaridades campesinas. O professor do campo, se faz representatividade dentro de sua comunidade, promulga discussões voltadas as experiências locais e aos conhecimentos universais, aos saberes vivenciados através de suas experiências, diálogos, histórias e culturas, sejam estas construídas de maneira informal, trazidas de seus ambientes sociais, de suas histórias orais e de memória, sejam estas formais elaboradas pela academia.

A importância de se reconhecer, enquanto educador, é ter a possibilidade de mergulhar na realidade de seus alunos, de suas histórias, suas ancestralidades, sua matriz social e política, ressignificando assim, sua identidade pedagógica. O professor deve visar o ser humano e sua humanização como sujeito que possa atuar e modificar livremente seu mundo, e assim, “promover o ser humano e torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação e intervir na realidade, transformando-a.” (GHEDIN, 2012, p.38)

É nessa perspectiva, que a representatividade formativa profissional/humana do educador que atua no campo deve estar voltada, sem

esquecer o viés político, agroecológico, social que defenda e respeite o específico e a diversidade do campo.

Veiga e Viana (2010, p.20) defendem que:

i) a prática deve ser como ponto de partida e de chegada no processo de formação; ii) uma formação voltada para preparar o professor para a atualidade. Isso envolve conhecer os conflitos e contradições que embasam a educação e a sociedade; iii) uma formação integrada ao processo de desenvolvimento da escola.

Por isso se faz importante, que o educador em sua formação identitária pedagógica, desenvolva práticas de provocações para que possibilite intervenções cada vez mais políticas e crítica na produção de conhecimentos. Assim, permeará o entendimento da necessidade em ultrapassar conceitos, lógicas e paradigmas urbanos que se entrecruzam na práxis e no currículo escolar do campo.

Segundo Cavalcante (2010, p. 549-564) a discussão da educação do campo:

(...) precisa mesmo ultrapassar o perfil pedagógico da sala de aula, e situar esta vivência educacional no território da história do rural. Tal contexto pouco conhecido, que nos ensina via seus sujeitos em luta, como reivindicar seus direitos secularmente negados e violentados, pela quase sem consequência “ausência do estado”.

Nessa tessitura de conhecimentos e discussões, torna-se imprescindível, educar para a cidadania e para a valorização da identidade local, permeando em sua prática pedagógica a profundidade e a solidificação da consciência do papel da educação e do educador para a conquista de direitos legitimados pelas normativas e políticas públicas educacionais.

Para Molina (2008, p.11):

A educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses.

Assim, o perfil formador pedagógico dos educadores do campo devem embasar as áreas de conhecimentos voltadas para a realidade global e local do campe-

sinato, trabalhando as diversidades, as identidades e as especificidades sociais, culturais, históricas, econômicas, política e educacional, desconstruindo a neutralidade, tornando-a assim, uma prática mais diretiva com provocações e significados, dialogicidade e coletividade.

2.3.2 Formação docente Urbana e Formação docente do Campo: aproximações e distanciamentos

Os docentes que se dedicam à formação educacional de seus alunos refletem que o conhecimento a ser ensinado, ser experimentado, construído e desconstruído é um meio para se desenvolver a cultural, a política, a história e as identidades desses sujeitos, logo, a aquisição desse saberes, deve ser subordinada a necessidade desse desenvolvimento histórico e social.

Em relação as aproximações docentes da formação urbana e da formação do campo, com o surgimento de novos processos cognitivos e afetivos dos educandos e novos percursos, constitui-se chaves para que o ensino tenha sucesso, afirmando assim, a imprescindível necessidade de conhecer o local de origem, de moradia e o processo pelo qual o aluno desenvolve avanços, do estado de menor para o de maior conhecimento e aprendizagens, entendido que a área de conhecimento do ensino é o instrumento pelo qual se facilita esse processo.

Nesse bojo, os espaços urbanos e os espaços campesinos inserem-se com diferentes expressões culturais, históricas, políticas, sociais e educacionais materializadas em um mesmo espaço geográfico, mas, compreendidas por suas distintas e díspares dinâmicas econômicas, culturais, técnicas e estruturais. Além de serem espaços distintos, suas interrelações são complexas, diversas e específicas.

Falar sobre o distanciamento entre a cidade e o campo, é compreender que em termos de escala, a abrangência espacial do meio rural é maior, pois ele reúne tantos as áreas transformadas e cultivadas (espaço agrário) pelo homem, quanto o espaço natural, pouco transformado ou mantido totalmente sem intervenções antrópicas. Por outro lado, a cidade, embora possua uma maior dinâmica econômica, apresenta-se em espaços mais circunscritos, mesmo com o crescimento e explosão

demográfica desordenada dos espaços urbanos na maioria dos países periféricos e emergentes. (PENA, 2020)

“No aspecto pedagógico do campo, é essencial que a educação campesina se fundamente no processo formativo que relaciona prática e teoria nos processos de aprendizagem, ou melhor, que trate de um currículo crítico, contextualizado e cultural que exija respostas práticas dentro de uma relação de saberes elaborados encontrados nos livros e nos saberes coletivos.” (BORGES E SILVA, 2012, p. 221-222)

Em relação a profissão docente, seja do professor citadino ou do professor campesino, essa se qualifica como uma prática educativa, isto é, como tantas outras é uma forma de intervir na realidade política e social dos sujeitos em formação, mediante ações transformadoras e emancipatórias. A formação de professores constitui um conjunto de práticas institucionais e pedagógicas que raramente resulta na radicalização técnica dos docentes.

No Brasil, a formação inicial de professores pautada na racionalidade técnica e teórica, configura-se como herança histórica que ganhou força a partir da Lei nº 5.692/71 (Leis de Diretrizes de Bases da Educação), que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 2020). Essa concepção de formação defendia, como pressuposto, a ideia de que a realidade do ensino era imutável e os alunos que frequentavam a escola também o eram, cabendo à instituição educacional ensiná-los, segundo a tradição tecnicista.

Assim tanto na cidade como no campo, valorizam-se as práticas e os instrumentos da educação técnica, onde implantavam instrumentos e métodos, tradicionalmente como modelos eficientes e eficazes, enquanto o papel da escola resumia-se ao ensino tecnicista e elaborado, responsabilizando o aluno pelo aprendizado (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nessa perspectiva educacional técnica e hegemônica, ancora o fato de que muitos professores do campo habituaram-se a fazer parte de um círculo vicioso e perverso, em que são vítimas de um sistema educacional urbano que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o campo/rural como uma penalização e não como uma escolha, que não valoriza a sua qualificação profissional, que rebaixa a sua autoestima e suas

experiências identitárias, e que muitas as vezes, as instituições educacionais em que atuam, subentendem que professores oriundos da cidade são mais qualificados em conhecimentos e práticas pedagógicas do que os docentes oriundos do campo, mesmo que estes tenham tido sua formação acadêmica nas mesmas instituições superiores. Entretanto, por muitas às vezes, sua formação da educação básica ter sido advinda de uma educação pró-leiga ou de classes multisseriadas são características que os desqualificam. Esses gargalos formativos são refletidos na maneira como os professores desenvolvem suas metodologias pedagógicas no âmbito escolar, em sua autonomia docente.

A busca por uma educação escolarizada, formativa, igualitária, itinerante e interdisciplinar (carga horária, pedagogia da alternância, séries/ciclos, conteúdo definidos pelo currículo com identidade própria do campo), quando aplicada na formação do sujeito moderno e aprendente, transforma seus olhares em novas percepções de uma nova realidade sociocultural e política. Para que esse cenário seja construído, precisa-se ainda, romper com a visão de um determinado grupo capitalista, opressor e dominador, que usa o determinismo geográfico como fator regulador de qualidade da educação, criando uma estereotipificação de que as escolas urbanas e seus formadores são melhores do que as escolas do campo.

Segundo Fernandes (2004), sob o jugo da visão do capital, os processos educacionais urbanocêntricos, podem gerar uma série de problemas para os processos de emancipação educacional das escolas do campo, como:

- Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados.
- Falta de apoio e incentivo de renovação pedagógica.
- Currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo.
- Educadores com visão do mundo urbano, ou com uma visão de agricultura patronal.
- Deslocamentos das necessidades e das questões do trabalho do campo.
- Alienada dos interesses dos coletivos do campesinato.
- Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente.
- É articuladora nos processos de deslocamentos dos alunos do campo para estudarem na cidade por não possuir alternativas organizacionais de avanços das séries em escolas da própria comunidade ou de seu entorno rural.

(FERNANDES, 2004, p. 38-39)

Para que haja uma dialogicidade, faz-se necessário, criar aproximações entre as duas escolas e seus formadores, tornando-os convergentes, levando as

instituições educacionais, sejam estas da esfera estadual ou municipal a criar condições para que o futuro profissional reflita sobre os problemas sociais, propondo alternativas para a sociedade citadina e campesina, desenvolvendo atividades de ensino que possibilitem aos alunos a perceberem a construção de sua identidade cultural local e os processos sociohistóricos, chamando a atenção para o risco da homogeneização e estereotipificação engendradas pela sociedade e reproduzidas pelos sujeitos.

Tanto o docente do campo como o docente urbano ocupam na comunidade em que atuam/moram/vivem um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social. Esses pontos devem ser de aproximação entre as duas realidades, onde esses profissionais da educação tenham a tarefa, como intelectuais da cultura e do saber, de promover a formação de agentes emancipados, transformadores, capazes de socializar o conhecimento como um todo e em suas diversas particularidades.

2.3.3 A Práxis do campo e suas metodologias

A palavra práxis é utilizada para designar a diferenciação entre a atividade própria do homem. Ressalta-se a relação da dialética⁵ entre teoria/prática/ação, pois não existe superioridade e nem anterioridade entre uma e outra, mas sim reciprocidade, ou seja, uma não pode ser compreendida sem a outra, pois ambas se encontram em relação de socialização mútua. (ARANHA, 1996)

A práxis do campo busca desenvolver e inserir mais do que simples conteúdos sistematizados, aprendidos em bancos escolares. Ela se preocupa em construir e refletir os conhecimentos de formas diferenciadas das abordagens destes conteúdos, que por vezes precisam ser adequados à nova realidade, pois o espaço rural não oferta as mesmas condições do espaço urbano, principalmente, no que se refere aos discentes, aos materiais didáticos e aos espaços de pesquisa. Nesse recorte pedagógico e metodológico, os professores que atuam em escolas campesinas devem conceber dinâmicas e metodologias que abarquem olhares e análises com o campo social

⁵ Debate onde há ideias diferentes, onde um posicionamento é defendido e contradito logo depois.

dos diferentes grupos que lutam pela sobrevivência nesse espaço, sejam estes trabalhadores e as trabalhadoras do campo, sejam os quilombolas, os indígenas, pescadores artesanais, ciganos, geraizeiros, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Faz-se necessário que o educador do campo comprometa-se com o contexto no qual a escola está inserida, envolva-se com ela e construa o seu sentimento de pertença. (SAPELLI, GRATTI & NAPOLI, 2009).

Com essa perspectiva pedagógica, busca-se contribuir no alicerçamento do sujeito para a transformação social, econômica, cultural e educativa, considerando a educação como prática social, como um espaço de contradições e sínteses culturais, feito por professores e alunos.

O processo de respeitar e a valorizar o cotidiano do educando, a sua realidade social e ambiental, o seu conhecimento de mundo, é de extrema importância, pois ainda se mantêm, na maioria das escolas do campo, o modelo elaborado e trilhado pelas escolas da cidade, o que provoca a desvalorização e a subserviência das escolas do campo em detrimento das escolas da cidade, onde a cultura a ser valorizada é usada como protótipo de superioridade no qual o educando está inserido, fazendo com que este, “perca o interesse em valorizar a sua própria cultura, pensando que a vida da cidade é melhor que a do campo” (FURLANETTI, 2009, p. 11).

Na tentativa de construir um fazer pedagógico, uma nova práxis pedagógica da escola do campo, Pereira (2003), com base em suas experiências e em suas práticas, elabora um quadro com alguns pressupostos metodológicos.

QUADRO 1 - PROCESSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

X	Análise do contexto
X	Análise dos envolvidos
X	Construção de cenários: problemas da sociedade.
X	Planejamento participativo

X Análise de problemas, causas e soluções apresentadas pelos educandos.
X Instrumentos de preparação de programas e projetos: metodologias que permitem integrar às análises de problemas e de soluções.
X Monitoramento de avaliações de atividades planejadas/corrigir possíveis falhas internas ou externas.
X Técnicas de conflitos e acordos
X Metodologias participativas
X Desenho e coordenação de redes interorganizacionais, parcerias.
X Desenho e gestão da descentralização

Fonte: Pereira, 2003.

Observamos que o processo das práticas pedagógicas apontadas por Pereira, nos leva a percepção de que é no dia a dia do lecionar que o educador se inspira, se (re)constrói, se modifica e contribui para a transformação do processo educacional no bojo da sociedade em que está inserido. As dinâmicas, a práxis, as metodologias presentes no processo de planejamentos e elaboração dos saberes, evidencia a importância do lidar com a diversidade, com a complexidade e as especificidades presentes no campo, corroborando assim, para que os educandos transvistam novas perspectivas como sujeitos de olhares singulares e emancipados.

2.3.4 A Práxis Pedagógica e as salas Multisseriadas nas Escolas do Campo

Analisar as práticas pedagógicas dos professores do campo é verificar às diversas realidades das instituições educativas campesinas, por exemplo, é falar sobre o ensino multisseriado, realidade hoje, de várias escolas do campo. As salas com ensinos multisseriados localizadas no meio rural, representam ainda, para vários pesquisadores da área, resquícios de uma materialização das práticas pedagógicas da

educação ruralista. Nestas classes, alunos de idades e níveis educacionais diversos são instruídos por um mesmo professor.

Segundo o MEC com o objetivo de diminuir a evasão escolar, e baseados na metodologia da aceleração, as classes multisseriadas visam atrair crianças e adolescentes com altos níveis de analfabetismo ou defasagem dos estudos a serem convencidos a continuar na vida escolar. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), consideram que a organização dos alunos em grupos de trabalhos influencia o processo de ensino e aprendizagem, além de poder ser otimizada quando o professor interfere na organização desses grupos. (BRASIL, 2001).

A dinâmica pedagógica das classes multisseriadas adotada pelas Secretarias Municipais de Educação que possuem escolas do campo, poderá ser organizada por segmentos aproximados, utilizando suas séries/ciclos para cada sala de aula, Educação Infantil e 1º ano (alfabetização); 2º e 3º anos; 4º e 5º anos.

Outras escolas por não possuírem em suas comunidades um número suficiente de alunos matriculados com a mesma série/ciclo organizam todas elas em uma única sala de aula, podendo ainda está embutido nesse mesmo processo, crianças da faixa etária da educação infantil, ou seja, alunos do grupo de crianças pequenas (5 anos de idade) até o 5º ano do ensino fundamental/ séries iniciais (10 a 11 anos de idade), orientados por um único professor. Faz-se necessário ressaltar, que no segmento do ensino fundamental/séries iniciais a demanda das áreas do conhecimento (disciplinas), presentes na nova BNCC/2019⁶, é totalmente diferenciada dos Campos de Experiências da educação Infantil.

Essa organização multisseriada é considerada por vários/as professores/as do campo como entraves e formação de problemáticas no processo do ensino e da aprendizagem, pois trabalhar concomitantemente com várias séries, objetos de conhecimentos (conteúdos), em uma mesma sala de aula com múltiplas diversidades de diferentes níveis escolares prejudica o processo e os avanços no ensino e nas aprendizagens significativas, traduzindo-se assim, em uma aprendizagem deficiente

⁶ Base Nacional Comum Curricular

e precária. Enquanto isso, para outras parcelas de educadores/as do campo “é possível desenvolver um ensino de qualidade, valorizando a cultura local e os conhecimentos prévios dos alunos.” (PIANOVSKI, 2012, p.8)

Para os/as educadores/as que compartilham de forma positiva as classes multisseriadas, esse ensino permite contextualizar de forma dinâmica os saberes e as problemáticas apresentados pelos alunos de diferentes faixas etárias e de diferentes olhares, memórias e experiências familiares, de maneira a corroborar para elaborações e discussões de inúmeros significados históricos, sociais e educacionais. Por outro lado, pontuam que a negatividade exposta por esse ensino, advém dos olhares de que essas classes parecem sempre está relegada a um patamar inferior ou quase inexistente nas discussões das políticas públicas educacionais, nas práticas pedagógicas, na estruturação curricular e na formação docente do educador do campo.

Segundo Miguel Arroyo (2010, p.9), as classes mutisseriadas são vistas como:

Distante do paradigma curricular moderno, urbano e seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência nas classes seriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aqueles da cidade.

No entanto, não é uma tarefa fácil superar e desconstruir estigmas sociais, bem como a negação das normatizações pedagógicas e educacionais do campo corrobora mais ainda para essa inferiorização, pois não se faz tarefa simples adequar um planejamento curricular de organização do trabalho pedagógico, principalmente, mediante um currículo desassociado e deslocado da realidade e da cultura identitária e social dessas comunidades. Outro fator preponderante é, que a sobrecarga de trabalho com jornadas duplas e, às vezes, tripla dos educadores, a falta de formação em serviço durante o ano letivo, desmotiva o empenho da aplicabilidade das práticas metodológicas dos professores em sala de aula.

Dessa forma, para que se cumpram as determinações legais pelo PNE, se faz necessário que o currículo pedagógico seja respeitado e suas necessidades específicas asseguradas, enquanto equidade educacional, com recursos e práticas adequadas a realidade de cada coletividade campesina.

2.4 O CURRÍCULO: ROTA DE CONHECIMENTOS, POSSIBILIDADES E FORMAÇÃO

“Somos nós mesmos resultados das tensas relações em que a educação e nosso trabalho estão inseridos. Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimentos como sujeitos de tantos direitos ainda negados.” (ARROYO, 2011, p. 9)

A palavra currículo vem do latim “*currere*”, que significa rota, caminhos. Representa, então, a proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante, ou seja, a formação dos alunos e dos docentes. (APPLE, 2006)

A sala de aula é o território onde a relação pedagógica docente/educando encontra seu lugar, adquire ou perde sentidos e significados, sejam de realizações ou frustrações, isto é, a escola se caracteriza como espaço/tempo/histórico, significa pensar seu cotidiano instituído em buscas, conquistas, ideias, ações, transformações e readaptações. Não se pensa em currículo, se não pensarmos na formação dos alunos, na qualificação focada nos saberes para formar pessoas e suas atividades correlatas.

Ao buscar entendimentos sobre o currículo escolar voltado aos alunos do campo, faz-se necessário compreender que esse currículo deve ser uma construção histórica e específica, com os valores culturais de todos os sujeitos que formam cada comunidade, nesse caso, os homens trabalhadores e as mulheres trabalhadoras do campo.

Nesse contexto, observa-se que em grande parte das escolas do campesinato, o currículo tem sido construído de acordo com os interesses do capital urbano, hegemônico⁷, subjugando e controlando os discursos políticos e sociais, imprimindo discursividades com diversas intencionalidades e representatividades que muito diferem da realidade do campo.

Para Arroyo (2014, p. 15):

⁷Autoridade soberana, liderança, predominância ou superioridade.

Como docentes que lidam com essa coletividade diversa e segregada, somos levados a entrar em disputas históricas por negação ou reconhecimento de outros saberes, outras histórias, outros modos de pensar e de ler o mundo.

Entende-se assim, que o currículo, quando construído de acordo com a realidade histórica dos coletivos do campo, poderá transformar, (des)construir e reconstruir uma realidade sociocultural, política e educacional desses sujeitos, corroborando assim, para a implementação de um documento dialógico, transingular⁸ e com representatividades simbólicas. Nos dá a possibilidade ainda, de trabalhar com os territórios de identidades, demandas e anseios concretos, reais e presentes no processo educacional dos municípios e estados com uma intencionalidade política de acesso a uma educação igualitária e de qualidade de direitos legitimados.

Compreende-se que há muitas rotas e possibilidades de se elaborar entendimentos sobre currículo, mas isso não se torna uma tarefa simples selecionar os objetos de conhecimentos que irão compor cada proposta, pois serão essas escolhas que ajudará a construir um ambiente educacional, caminhos e itinerâncias para formar cidadãos que estão vivendo em um mundo tecnológico, globalizado, dinâmico e diversos, como também é de extrema importância que esse organizador curricular, agregue em suas estruturas a bagagem de vida, as identidades, as trajetórias, as historicidades e os valores regionais e locais.

A perspectiva de agregar essas estruturas sociais no currículo da educação do/no campo no cenário que ora se apresenta, tem um bojo de discussão, elaboração e alicerçamento de ideários em que as comunidades que formam o campesinato e a cidade não possam ser tratados de forma desigual e equidistante, pois uma depende da outra, mesmo habitando em espaços ambientais diversos. Desse modo, a elaboração curricular campesina reivindica espaços para a sua efetivação e implementação da realidade concreta dos aprendizes e interlocutores do campo de maneira emancipatória, valorizando a terra como um instrumento de vida, desenvolvendo uma leitura crítica e política da realidade na perspectiva da transformação local.

Esses saberes plurais retratados e encontrados nesses coletivos, se fazem presentes nas vertentes discutidas nos aspectos sociopedagógicos que devem está

⁸Expressão usada para relacionar distintas e diversas realidades e experiências em um único contexto.

inseridos no currículo integral, articulando dinamicamente prática e teoria, ensino e comunidade e, assim perpassando por reflexões, de que os entraves existentes nesse processo de reconhecimento e implantação, se faz mediante as indiferenças de como os sujeitos do campo são vistos pelas instituições responsáveis pela formação curricular, pois muitas as vezes, percebemos nessas construções a negação e a ocultação da fala e dos processos do ensinar e do aprender dos autores (docentes e alunos), que vivenciam e legitimam esses direitos.

Miguel Arroyo (2019, p. 54), afirma que:

Não apenas nos desenhos curriculares e no material didático da educação básica estão ausentes, mas também nos desenhos dos currículos das licenciaturas de pedagogia, os mestres e os alunos estão ausentes como sujeitos. Onde ambos aparecem mostrando sua inegável existência é nas avaliações. Nesse ritual aparecem presentes, não como sujeitos de histórias, identidades, mas como respondentes de questões, como aprovados e, sobretudo, reprovados, dominando ou não os resultados esperados. Um dos rostos mais destacados dos alunos em índices e pesquisas são de milhões de reprovados.

Diante dessa reflexão, se permite verificar e analisar que as presenças e ações educativas dos docentes e dos alunos no campo, com suas trajetórias humanas, gêneros, classe, raça, pertencimentos, identidade histórica, ficam de fora, são negados no quesito dinâmico do eixo: escola e sociedade, presente em toda formação curricular. É de extrema importância que, todos esses sujeitos que compõem as escolas do campo, precisem ser vistos e enxergados além de seus espaços geográficos.

O currículo precisa ser reconhecido como parte da vida real, dos valores da terra de cada campesino, precisa possuir em suas estruturas teóricas e metodológicas, indagações e significados dessas vivências concretas, levando esses autores a repensarem seus conhecimentos e suas práticas humanas, científica e emancipatórias. A ausência dessas especificidades e das peculiaridades existentes de forma pertinente nas comunidades campesinas provoca o empobrecimento do currículo do/no campo, em sua essência mais fundamental: o respeito ao reconhecimento das diversidades e ao desenvolvimento cognoscível que levam os alunos e os professores às investigações e aos esclarecimentos das propostas e problemáticas elaboradas a partir de suas realidades.

3. METODOLOGIA

Nesse capítulo, apresenta-se o percurso metodológico dessa pesquisa, a conjuntura da realização desse trabalho, considerando o município, as comunidades rurais e as escolas investigadas, a fim de que tais informações possam facilitar as análises do público, ao qual essa análise teve acesso. Delineou-se, no início, a conjuntura educacional e sociocultural das escolas, destacando, nessa investigação, as práxis pedagógicas e a inserção curricular dos objetos dos conhecimentos na formação histórica e políticas dos educandos.

Esse estudo trata-se de uma pesquisa de base teórico-epistemológico-metodológica interdisciplinar (MORAES & VALENTE, 2008). Assim sendo, convém explicitar que esta se propõe: dialógica, dinâmica na interação sociocultural, afetiva, interdisciplinar, transdisciplinar e aberta. Desse modo, e para trazer a discussão ao campo da práxis, realiza-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica que servirá de base para a construção da prática pedagógica e amparará no levantamento de estratégias que possam auxiliar na produção dos materiais pedagógicos histórico-social camponeses com parâmetros interdisciplinares. Nessa reflexão, buscamos aproximação com a dialética partindo do pressuposto de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, pois este se encontra em constante movimento.

O método facilitará conhecer de forma mais concreta a realidade do objeto e dos sujeitos estudados, instituindo uma visão crítica sobre os fatos, procurando desvendar assim, os entraves dos problemas.

A pesquisa permeará também na linha empírica, pois levará em consideração o contexto histórico, social e identitário no recorte educacional das comunidades camponesas, sem esquecer a sua reação com o contexto além dela. Será quantitativa e qualitativa, pois embasará o contato direto com a realidade e com as reflexões teóricas estudadas e discutidas com os professores, equipe pedagógica, educandos e comunidade.

Após leitura e revisão da literatura proposta, a pesquisa se dará com um questionário e entrevistas semiestruturadas. As questões abordadas permearam

desde a formação histórico-social do pesquisado: se estes advinham de raízes quilombolas, fundo e fecho de pasto, segregação de barragens, movimentos sociais, assentados, tribos indígenas, pescadores artesanais e ciganos, pois o município de Paulo Afonso, no qual se realizou a pesquisa, apresenta em sua formação urbana e campesina uma diversidade cultural, étnica e social. Como afirma Miguel Arroyo (2014, p.11) os “processos que formamos sujeitos sociais, éticos, culturais, de pensamentos e aprendizagens são inseparáveis desses contextos e das relações sociais.”

Tendo em vista o foco dessa pesquisa, considera-se relevante apresentar o contexto da realidade da não aplicabilidade das normativas políticas educacionais do campo como promulgada pelas Leis, decretos e pareceres da educação do campo, além de analisar informações quanto às vivências formativas dos professores do campo, suas práticas metodológicas, mediante um currículo padronizado pela realidade escolar urbana.

3.1 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Abaixo, elenca-se o percurso na produção dos dados das pesquisas:

3.1.1 – Pesquisa Bibliográfica:

O presente procedimento teve a tarefa de acompanhar-nos durante toda a investigação desse estudo, auxiliando na produção dos resultados e discussões, e assim, refletir sobre todo o processo de pesquisa.

3.1.2- Questionário:

Aplicação de questionários, com os docentes do campo, das duas escolas campesinas que se localizam em uma mesma linha zoneada (Linha São José), a fim de identificar os possíveis diagnósticos e respostas da problemática estabelecida.

3.1.3 – Entrevistas

As entrevistas iniciaram-se pela Escola Castro Alves, por essa ter um acesso mais difícil de locomoção e transporte. Em um segundo momento, as entrevistas foram realizadas na Escola Antônio Ramalho.

3.1.4 Pesquisa Documental

Esse procedimento foi realizado no decorrer de toda a pesquisa, tendo como objetivo de investigação os documentos analisados encontrados nas Escolas Castro Alves e Antônio Ramalho (P.P.P e Regimento Interno), bem como as Normativas que regem a Educação do Campo, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (PME, BNCC, LDB, PNE, CURRÍCULO UNIFICADO).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme pontua-se nos referenciais teóricos, a pesquisa baseia-se nas discussões sobre uma educação do campo que sente a necessidade de se refazer constantemente na prática docente e na dialogicidade das políticas educacionais com as vozes e os outros olhares presentes no campesinato. Conforme afirma Paulo Freire (1987, p. 77), “são esses diálogos que nos dá a possibilidade de criar e de recriar a nossa realidade.”

Buscamos analisar os entraves e as dissonantes discordâncias nas elaborações dos documentos institucionais escolares, além de refletir sobre a dinâmica formativa dos professores das escolas pesquisadas em seu bojo de experiências vivenciadas em seu cotidiano nos espaços escolares das salas de aula e da comunidade campesina, como formadores de saberes e como aprendentes.

O caminhar investigativo destacou a relação da instituição municipal, que por lei deve ofertar uma educação de qualidade as populações do campo, bem como qualificar os docentes que lá atuam. Procurou ainda, mostrar a relação de um currículo educacional, outrora unificado, com a presente mudança curricular proporcionada pela nova Base Nacional Comum Curricular. Base esta que, discute a quebra de paradigmas fronteiriços entre os conhecimentos identitários sociais, históricos e culturais, bem como instiga a (re)construção das práticas docentes no percurso educativo.

Todo esse processo dialógico que se apresenta como pano de fundo permeará este tópico, apresentando os resultados obtidos durante a pesquisa.

4.1 O PERCURSO PRESCRITO DOS DADOS PESQUISADOS: INFORMAÇÕES ADICIONAIS - MEC/INEP/SAEB/SEMEC

A pesquisa teve início analisando as informações diante dos contextos nacional e estadual sobre os percentuais de trabalho e de ensino na modalidade Educação do Campo.

**QUADRO 2 - COMPARATIVO DA PROPORÇÃO DE MATRÍCULAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA POR LOCAL DE ATUAÇÃO 2019**

Brasil/UF	Matrículas da Educação Básica por Local de		
	Somente Urbana	Somente Rural	Urbana e Rural
Estadual	14.489.627	817,406	15.307.033
Municipal	18.655.093	4.372.528	22.982.621

Fonte: Mec/Inep/Deed 2019

O quadro 2 demonstra que as escolas rurais brasileiras estão menos frequentadas, com ensino integral enfraquecido e majoritariamente sob o poder dos municípios, conforme aponta o Censo Escolar 2019, divulgado pelo Ministério da Educação, em 30 de dezembro. No último ano, de acordo com o levantamento, o campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino – foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019.

**QUADRO 3 - CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO/BA**

PAULO AFONSO/BA	QUANTITATIVOS
Nº de Escolas com classes Multisseriadas	35
Nº de Professores	52
Nº de alunos em classes Multisseriadas	823

Fonte: Semec /2019

O Quadro 3 descreve o contexto do município em relação ao grande número de classes multisseriadas e de alunos frequentantes. O resultado apresentado indica que 87,5% das escolas do campo do município de Paulo Afonso, conhecidas

como pequenos portes (2 a 3 salas de aulas), são multisseriadas ou conhecidas também por Unidocentes, isto é, várias séries unidas em uma única turma, ensinada por um único professor.

QUADRO 4 - DIFERENÇAS ENTRE OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO: RURAL X CAMPO X A NOVA BNCC DA BAHIA/2019- BREVE PANORAMA

Currículo da Educação Rural	Currículo da Educação do Campo (Proposta de Currículo Ideal)	Currículo das Escolas do Campo do Estado da Bahia - BNCC/2019 (Propostas em construção)
Características Gerais		
Adaptado de algo pronto e acabado. Firma uma neutralidade. Preocupado em responder a uma lógica capitalista. Ligado a uma concepção tradicional de entender a sociedade.	Construído pelos sujeitos no contexto do processo educativo. Contempla o conteúdo e considera o aluno como sujeito histórico, que tem condições de construir, indagar e transformar sua realidade.	O processo de ensino/aprendizagem a partir da realidade dos povos do campo. Identidade valorizada por meio de projetos educativos e pedagogias próprias. Currículo próprio, calendário escolar flexível, produção de material didático e paradidático que dialogue com o contexto local dos estudantes.
Escola e Sociedade		
Fixação do homem no campo ou a expulsão do camponês para a expansão de um projeto voltado para o agronegócio. Mantem o camponês em uma condição de subalternidade. Projetos prontos e acabados para os povos. Tem uma gestão compartilhada para os povos. A escola dá lugar a monocultura; o fechamento e a nucleação das escolas são pautas principais. Relações entre o poder público municipal e a sociedade firmada pelo coronelismo. Rompimento entre o acesso e a permanência na escola pública.	Valorização do camponês e sua cultura. Condições concretas para que o trabalhador viva com dignidade no campo. Efetivação de políticas públicas para os pequenos agricultores, para que possam fazer uso de sementes e de tecnologias sustentáveis. Gestão democrática é o ponto determinante, pois é discutida e construída pelos sujeitos. A escola é um direito fecundo. Proposta de reabertura de escolas. Há espaços de organização coletiva dos sujeitos. Garantia de direitos sociais.	O trabalho é compreendido como princípio formativo, o que significa pensar a formação pelo trabalho humano numa perspectiva emancipatória, no sentido de analisar, conhecer e transformar a natureza para o bem-estar e desenvolvimento da sociedade. Nucleação das escolas. Classes multisseriadas.

Estrutura		
Precariedade na formação inicial e continuada, recessão de acesso a partir das séries finais do Ensino Fundamental. Negação ao acesso aos cursos de graduação e pós-graduação. Transmissão. Trabalho pronto e acabado. Com um caráter assistencialista.	Qualidade das escolas, das estradas, na formação dos professores, na formação dos alunos. Garantia de acesso e permanência na escola pública.	Muitos recursos destinados à melhoria do funcionamento das unidades escolares e consequente melhoria do processo de ensino aprendizagem não são acessados pelas escolas rurais da Bahia.
Práticas Pedagógicas		
Os cursos e projetos implantados na educação rural perpassavam pela Higiene Rural, Sociologia Rural e Atividades rurais. As demandas de hierarquização dos conteúdos na dinâmica da estrutura seriada, diretrizes curriculares padronizadas, compreensão do aluno pronto e acabada, a equidade é forjada em modelos padrões que fortalece a segregação dos sujeitos. O preconceito firma a visão deturpada de que o camponês é mal vestido. O campo é entendido como o lugar do passeio, da diversão e do agronegócio. Não há visibilidade para os sujeitos de direitos, o trabalhador do campo. Práticas pedagógicas reduzidas a um trabalho sem significado social – muitas vezes, a escola se limita a ter uma horta para dizer que trabalha com a realidade.	As práticas devem promover a formação humana e discutir a contradição da sociedade brasileira. O planejamento deve articular a produção do conhecimento com a identidade dos camponeses. Deve-se promover um trabalho que articule a comunidade, para que esta participe da construção da escola localizada no campo. Defende-se que os professores sejam do campo, para compreender a realidade do lugar e dar visibilidade às fragilidades com que a comunidade convive. Legitimam-se os ciclos de formação humana, para que o resultado da educação seja entendido na compreensão do conhecimento. As práticas são dialógicas. Por fim, são construídas pelos sujeitos que a compõem.	O currículo deve ser desenvolvido a partir das necessidades concretas dos estudantes, elaborado por muitas mãos e múltiplos olhares, composto por saberes próprios das comunidades e em diálogo com os conhecimentos científicos e saberes universalizados. Mas, 30% das escolas rurais baianas seguem os critérios dos docentes com base no livro didático, fato que pode representar muitas vezes o distanciamento entre o conteúdo escolar e as vivências cotidianas dos estudantes. Por outro lado 18%, das escolas seguem os critérios dos docentes com base nas diretrizes oficiais, enquanto 7% assumem usar como critério de escolha exclusivamente as diretrizes Oficiais. No campo, os docentes atuam majoritariamente na educação básica, até o ensino fundamental séries finais, portanto, o campo é atendido apenas na etapa inicial da formação escolar básica, uma vez que, legalmente, no Brasil define-se como educação básica até o Ensino Médio.
Currículo Oculto		
Transmissão da ideia de que o urbano é superior ao campo e que é necessária a expulsão do homem do campo para fortalecer a expansão do país. Materiais	Ao se romper com o currículo oculto, há indagações sobre a realidade, sobretudo em relação aos usos da terra e ao papel do camponês no campo.	Busca a formação integral dos estudantes e desenvolvimento do meio, onde a produção do conhecimento parte, principalmente da realidade

didáticos que orientam e incentivam o uso de agrotóxicos. Naturalização das desigualdades.		próxima, das atividades práticas e do trabalho coletivo.
Diretrizes Norteadoras		
Firma-se a ideologia de que o contexto urbano é superior ao campo. Nessa concepção, também, o agronegócio é entendido como possibilidade para o trabalhador do campo, no sentido de que lhe permite ter acesso a um emprego com carteira de trabalho registrada.	Problematização das condições de trabalho no campo, da identidade camponesa, dos direitos negados, das lutas conquistadas e dos espaços a serem ocupados (escola, universidades).	O currículo está, intrinsecamente, atrelado a realidade, valorizando o local e o global. Um currículo próprio, construído por meio do conhecimento científico, das experiências de vida dos estudantes e da efetiva participação dos movimentos sociais populares e da comunidade extraescolar, constituindo uma verdadeira educação no/do campo.

Fonte: Pereira (2014) / SAEB-BA (2019) / Autora (2020)

No Quadro 4 são apresentados algumas diferenças e um breve panorama entre os currículos da Educação Rural, implantado desde a Pedagogia Ruralista e ainda presente em algumas escolas camponesas em nosso país; o da Educação do Campo, que deveria ser implementado, desde a resolução nº 36 do CNE/CEB 2001 e o Currículo elaborado pelo Estado da Bahia, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2019).

Ao analisar o Quadro 4 sobre o comparativo de como o currículo foi desenvolvido no passado e que, continua como realidade em algumas escolas do campo, o que a LDB 9394/96 e o Parecer Nº 36/2001 elaborado pela Professora Edla Soares, aprovado pelo pela CEB/CNE em 2001, institui as Diretrizes da Educação do Campo que só vão ser Homologadas pelo Ministério da Educação apenas em marco de 2002 e publicada no diário oficial da União em 3 de abril de 2020, sob o nº de Resolução CEB/CNE Nº01/2002.

O Parecer Nº36/2001 promulga e como o estado da Bahia vem desenvolvendo esse caminhar, verifica-se que a identidade do currículo camponês deverá ser pensado com o intuito de que os povos do campo se reconheçam como sujeitos de direitos, garantindo sua participação, construção e elaboração de

conquistas sociais e educacionais, adaptando seu contexto rural à sua própria diversidade presente em cada comunidade, articulando assim, a escola com as diversas formas de organizações da própria vida do campo, associando a identidade local à prática social dos coletivos que o compõem.

4.2 O REAL DIANTE DO PRESCRITO: AS ANÁLISES E OS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Ao finalizar a grande parte das coletas de dados da investigação no município de Paulo Afonso/BA (ano letivo de 2019), algumas alterações ocorreram durante o processo: logo após a entrevista semiestruturada, a direção e a vice direção da Escola Castro Alves deixaram o cargo. Logo em seguida, tendo em vista o processo de Pandemia do Covid-19 e o distanciamento social com as escolas fechadas não houve possibilidades de entrevistar a nova equipe gestora que atualmente administra a escola. Portanto, os dados coletados das falas iniciais da pesquisa, se referem à gestão anterior.

O município de Paulo Afonso localiza-se no sertão baiano, aproximadamente a 480 km de Salvador. Sua área é de 1.545 quilômetros quadrados e sua população, conforme estimativa do IBGE de 2019 era de 117.782 habitantes. Sua densidade demográfica é de 68,62 habitantes por quilômetro quadrado. Possui em seu entorno 72 localidades rurais têm como atividades principais o turismo e o comércio. O clima semiárido da região com poucos índices de chuva dificulta no campo a atividade rural produtiva, tendo o Povoado Juá e o povoado São José com maiores demandas na agricultura familiar.

A escolha/recorte das duas escolas motivou-se, por ambas, apresentarem características específicas e diversas, mesmo estando em uma mesma linha de zoneamento, apresentando um trecho de distância, entre ambas, de 25 quilômetros.

A primeira comunidade pesquisada, possui o nome rural/campesino de Arrastapé. A comunidade é uma extensão de área territorial pequena, com algumas plantações de subsistência e os seus produtos escoados para a feira é em menor quantidade que a comunidade do São José. Ressalta-se que todos os professores

que participaram da pesquisa e da entrevista semiestruturada, seus nomes reais foram protegidos pelo anonimato. Em seu lugar, foram utilizados os nomes dos personagens literários das obras do escritor Ariano Suassuna.

"Donana"⁹, professora já aposentada, que muito ensinou e contribuiu com a formação de várias crianças no Arrastapé, expõe em sua fala a vertente histórica da comunidade ter sido batizada por Arrastapé:

"O Arrastapé ganhou esse nome devido a sua estrada de terra e de difícil acesso, onde os viajantes que por aqui passavam precisavam "arrastar" os pés lentamente para atravessar ou passar pela comunidade. Eram tempos difíceis, de muita seca e poucas pastagens. O sol sempre muito forte. Sombra? Só se fosse dos umbuzeiros, umburanas e um ou outro pé de juazeiro." (DONANA, professora aposentada da escola Antônio Ramalho, 2019).

O Arrastapé detém ainda em suas raízes ancestrais e culturais, a história da cangaceira Durvinha que fez parte do grupo de Virgulino Ferreira, o "Lampião".

O objeto de pesquisa e investigação, a escola Antônio Ramalho se localiza logo na entrada da comunidade. Ela possui três salas de aulas, todas multisseriadas: 1 turma com alunos entre 4 a 6 anos (4º e 5º períodos e 1º ano do fundamental / alfabetização), 1 turma com alunos entre 7 a 9 anos (2º e 3º anos do fundamental/anos iniciais) e 1 turma com alunos entre 10 a 11 anos (4º e 5º anos do ensino fundamental/anos iniciais), totalizando 28 alunos matriculados e frequentantes. Possui três professoras licenciadas em Pedagogia, todas elas moram/vivem na própria comunidade. A gestão da escola não permanece no ambiente escolar, mas na Secretaria Municipal de Educação. Esta é composta por uma direção, uma vice direção, uma secretária escolar e uma equipe técnico pedagógica, composta por professores com Pedagogia e que atuam como coordenadores pedagógicos das pequenas escolas do campo. No cotidiano administrativo escolar, a escola Antônio

⁹ Donana é o nome de uma personagem da obra literária "Uma Mulher Vestida de Sol" de Ariano Suassuna.

Ramalho é organizada e administrada por uma professora que exerce em 20 horas o ofício docente e nas outras 20hs exerce a função de responsável escolar.

Sobre o êxodo educacional, os alunos que lá estudam, permanecem até o final do segmento ensino fundamental/séries iniciais (1º ao 5º anos), isto é, ao serem aprovados para o segundo segmento do ensino fundamental/séries finais (6º ao 9º anos), os alunos migram para a escola Castro Alves na comunidade São José.

Após um enorme trecho de terra batida e piçarra, encontra-se a segunda comunidade da pesquisa. Esta apresenta um menor êxodo rural, devido à comunidade viver da agricultura do campo. A comunidade São José é o segundo povoado do município de Paulo Afonso que mais escoar produtos agrícolas para venda na feira, sem o uso de agrotóxicos. Possui em sua região um solo bastante úmido e argiloso, decorrentes de uma fonte natural de água (lençol freático), hoje, não mais utilizada pela comunidade depois que ocorreu a implantação de cisternas e encanamento de água nas residências domiciliares.

A escola Castro Alves, está localizada no centro da comunidade. Ela possui 8 salas de aulas com segmentos da educação infantil ao ensino fundamental/séries iniciais (4º e 5º anos) e séries finais (6º ao 9º ano), possuindo um total de 344 alunos matriculados e 15 professores, entre efetivos e temporários. A gestão da escola se encontra no próprio ambiente educacional e é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenação pedagógica. Somente a coordenação pedagógica é oriunda da cidade.

As escolas pesquisadas apresentam perfis de segmentos escolares diferenciados. Enquanto, a escola Antônio Ramalho possui em sua estrutura de ensino salas multisseriadas, a escola Castro Alves apresenta uma estrutura de ensino seriado, salvo a organização da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos que apresentam em seu eixo seriado uma série do ensino fundamental anos finais para cada semestre letivo.

TABELA 1- QUANTO AO NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS DO CAMPO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Escola Antônio Ramalho –Povoado Arrastapé		Escola Castro Alves – Povoado São José	
Segmentos/Séries	Nº de alunos	Segmentos/Séries	Nº de alunos
5º período e alfabetização -Multi	10	Ed. Infantil	24
2º e 3º anos - Multi	9	4º ano	19
4º e 5º anos - Multi	9	5º ano	20
		6º ano - 2 turmas	74
		7º ano	47
		8º ano	32
		9º ano	28
		EJA (6º/7º anos) – 2 turmas	34
		EJA (8º/9º anos) – 2 turmas	66
Total	28	Total	344

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Paulo Afonso/2020

A tabela 1 apresenta um quadro geral dos segmentos implantados nas escolas Antônio Ramalho e escola Castro Alves com suas respectivas turmas e números de alunos frequentantes.

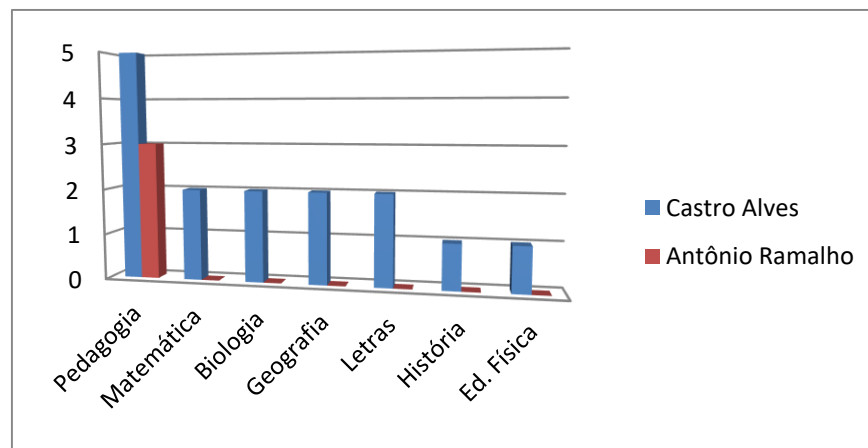
Um aspecto observado durante as entrevistas, foi que os docentes ao narrarem sobre suas práticas pedagógicas, imprimiam a importância de usar métodos de intervenção a partir dos diagnósticos elaborados e realizados a cada bimestre e, assim, cumpriam com as demandas do currículo urbano que era imposto à eles, ao tempo em que buscavam desenvolver métodos que abarcassem as características e as especificidades das identidades e do contexto local, com o objetivo de levar os alunos a enxergarem e a valorizarem o seu lugar de origem.

4.2.1 Corpo Docente das Escolas analisadas

O corpo docente das escolas pesquisadas apresenta aspectos diversos em seus perfis de experiência no campo e formação acadêmica.

Seguem-se as primeiras análises gráficas:

GRÁFICO 1- QUANTO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL – LICENCIATURAS

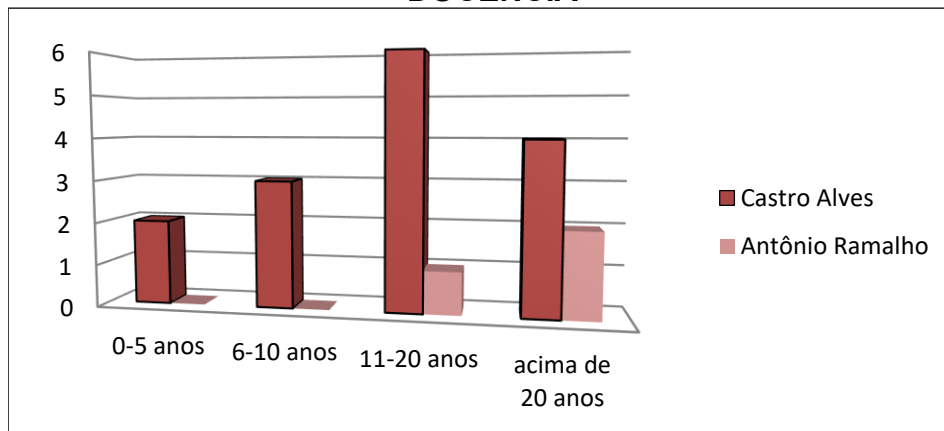


Fonte: Secretaria Municipal de Paulo Afonso – 2019

O Gráfico 1 apresenta as licenciaturas (graduação) dos professores pesquisados. A Escola Antônio Ramalho todos os três professores são formados em Pedagogia. A Escola Castro Alves apresenta cinco professores com Pedagogia, dois professores com matemática, dois com biologia, dois com geografia, dois com Português/Inglês (Letras), um professor em história e um professor formado em Educação Física.

O resultado do gráfico apresentado indica que todos os professores possuem licenciaturas/formação para as disciplinas ministradas em cada escola, confirmando que os licenciados em Pedagogia exercem suas práticas nas classes multisseriadas, no caso da Escola Antônio Ramalho, e nas classes seriadas na escola São José, em relação a Educação Infantil e ao ensino fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano), enquanto os professores com diferentes licenciaturas (Matemática, biologia, geografia, letras, história e educação física) exercem suas práticas nas turmas do fundamental séries finais (6º a 9º ano).

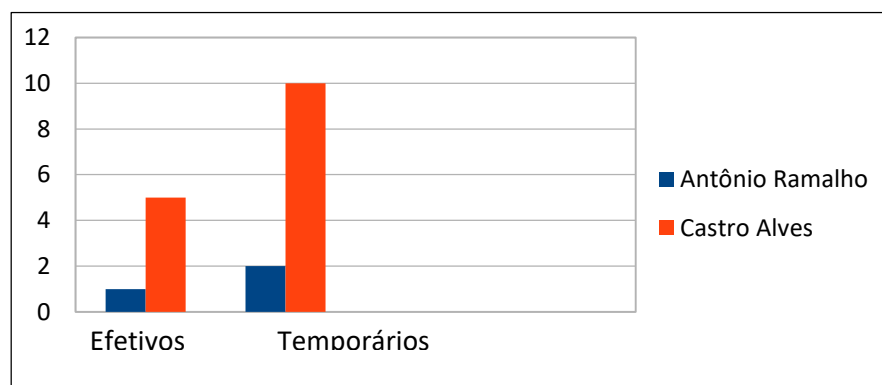
GRÁFICO 2 - QUANTO AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA



Fonte: Secretaria Municipal de Paulo Afonso – 2019

O Gráfico 2 se refere a questão 2.1 do questionário de pesquisa sobre o tempo de lecionamento na educação básica dos professores das duas escolas municipais pesquisadas. Podemos observar que dos 3 professores atuantes da escola Antônio Ramalho, 2 possuem mais tempo de experiência e de práxis pedagógica em sala de aula, enquanto dos 15 professores atuantes da escola Castro Alves, somente 6 professores possuem um tempo maior de experiência em sala de aula, incluindo nesse número, os 2 professores das turmas das séries iniciais. Para a pesquisa fica claro que o tempo de experiências se compraz aos professores do 1º ao 5º de cada escola pesquisada. E o menor tempo de práxis pedagógicas está voltado aos professores do 6º ao 9º ano, justamente por possuírem uma rotatividade de trabalho temporário (professores contratados).

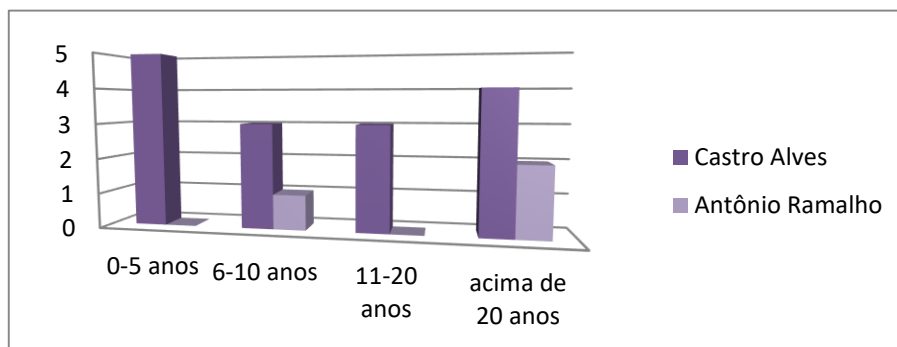
GRÁFICO 3 - PROFESSORES EFETIVOS E TEMPORÁRIOS



Fonte: Secretaria Municipal de Paulo Afonso – 2019

O Gráfico 3 pontua a questão 2.2 do questionário de pesquisa sobre o regime trabalhista dos professores pesquisados. Os dados deste gráfico confirmam um ponto relevante da pesquisa no subitem sobre a formação dos professores do campo e da cidade. Reflete que grande parte dos professores atuantes no ensino fundamental séries finais (6º ao 9º ano) são professores contratados e oriundos da cidade, ou seja, moram/vivem no centro urbano, além de pontuar de forma pertinente a rotatividade desses professores no lecionar da sala de aula.

GRÁFICO 4 - QUANTO À EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: Secretaria Municipal de Paulo Afonso – 2019

O Gráfico 4 está relacionado a questão 2.3 do questionário de pesquisa que relaciona os professores pesquisados ao seu tempo de docência somente na Educação do Campo. Observa-se que o maior tempo de experiências na educação do campo é justamente das professoras com licenciatura em pedagogia e que atuam nas turmas da educação infantil e do fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano), por serem oriundas do campesinato.

Um fator observado durante as pesquisas, foi que das cinco professoras formadas em Pedagogias, quatro foram professoras leigas (finalizaram o ensino fundamental II/séries finais e o magistério no Programa Pró-Leigos¹⁰), e concluíram sua graduação (nível superior) no Programa UNEB 2000¹¹. Esse programa foi ofertado

¹⁰O Programa Pró-leigos primava o Art. 96 da LDB 5.692/71 onde estabelecia a formação mínima e suas condições gerais para o exercício do magistério.

¹¹Programa Nacional de Formação de Professores que assegurava a formação superior no curso de Pedagogia para todos os professores que atuavam na educação básica do estado e do município.

pela Universidade do Estado da Bahia, em parceria com o município de Paulo Afonso entre os anos de 2002 a 2006. O curso em nível superior era concluído em 2 anos e meio, cumprindo a meta do Ministério da Educação de formar professores do magistério até o ano de 2007. Ressalta-se que o processo de formação das professoras leigas, forma processos de resistências, pois muitas as vezes, elas exerceram todas as funções: merendeira, auxiliar de limpeza, direção e secretária escolar em escolas com infraestruturas quase inexistentes, além de mobilizaram diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, como também resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos em sua vida familiar e social.

4.2.2 Processo Histórico e Social dos/as Educadores/as dos povoados Arrastapé e São José: Formação Docente e Experiências do Campesinato

Tentamos criar um ambiente descontraído, de forma que os professores pudessem ficar à vontade em suas vozes e posições, uma vez que todos nós fazíamos parte da mesma formação profissional.

Durante as entrevistas as professoras pedagogas, relataram que sua docência no campo, foi iniciada quando ainda não tinham nem encerrado o “ginásio” (ensino fundamental/séries finais), alfabetizando as crianças, filhas e filhos das agricultoras e agricultores rurais. Sobre esse tempo a professora “Benona¹²” da Escola Castro Alves, relata:

“Começamos a ensinar as crianças o “bê-a-bá¹³” e a escrita dos nomes delas. Naquela época, eram crianças ensinando outras crianças. Era só aprender a ler e a escrever que repassávamos as outras e era também uma forma de conseguirmos ter um pouco de dinheiro para ajudar nas despesas da casa. Com o passar do tempo, o número de crianças aumentou e, o município vendo a necessidade, construiu uma pequena escola. No início era uma salinha e um banheiro. Foi quando nos matriculamos no Programa dos Pró-leigos no colégio CIEPA.” (PROFESSORA BENONA, 2019)

Segundo a professora eram tempos difíceis, as escolas só existiam a “léguas” de distância e nem todos tinham condições de pegar transporte para ir

¹² Os codinomes utilizados na pesquisa fazem referência aos personagens literários do escritor Ariano Suassuna. Benona é personagem do Livro “O Santo e Porca”.

¹³ Expressão utilizada pelo povo do campo para expressar o ensino do Alfabeto.

estudar. Outros tinham que ajudar os pais no “roçado” para a subsistência da família e para escoar produtos para vender na feira.

Sobre o programa Pró-leigos¹⁴, a professora “Dora”¹⁵ da Escola Castro Alves, fala que:

“Em nosso tempo de pró-leigos, tínhamos que viajar quase duas horas no ônibus da feira, entre cereais e galinhas (risos), para chegarmos ao colégio CIEPA. Nossas salas de aulas eram em um pavilhão separado das “demais” alunas do curso de magistério que moravam na cidade. Grande parte dos alunos nos chamavam de “matutas” e da “roça”. Acredito que não era somente por morarmos no campo, mas por ficarmos fazendo “poses” e tirando fotos na cidade.” (PROFESSORA DORA, 2019)

As professoras se mostraram bastantes receptivas durante a entrevista. Elas deixavam claro como foi difícil a jornada de se formar e continuar lecionando, lutando contra os preconceitos enraizados pela cultura urbanocêntrica.

Aproveitando o ensejo da problemática, questionamos se elas aceitavam como “naturais” essas falas das pessoas da cidade, principalmente, em estereotipar o sujeito que mora/vive no campo, como “o roceiro”, “o matuto”, “o da roça”? Sobre esse assunto a professora “Dora”, respondeu:

“(...) Nós que moramos no povoado São José, também temos preconceito em relação aos moradores de outras pequenas localidades rurais próximas a gente. Porque aqui é mais desenvolvido, é onde as políticas públicas conseguem chegar. Mesmo que seja de forma lenta, mas nós temos acesso a alguns benefícios que as outras localidades daqui não tem. Então eu me acho superior, sim.” (PROFESSORA DORA, 2019)

Durante a fala da professora “Dora”, a professora “Isaura¹⁶”, pediu a palavra e discordou da colega em relação a pensar de forma superior em relação às outras localidades rurais da linha zoneada do povoado São José. A professora descreve que:

“(...) Sua fala Dora, me fez voltar no tempo. Na época que estudávamos a UNEB 2000. Houve uma professora de Linguagens que ao chamar a gente para apresentar o seminário sobre as teorias pedagógicas, falou alto para todos ouvirem: “Agora as meninas da roça, as roceiras”. Eu, naquele momento, me senti ferida, nunca aceitei ser chamada de povo da “roça”. Sempre corrigia quem me chamava assim, eu falava que era do campo, da “roça”, não! Porque eu sentia que isso me inferiorizava diante do outro.” (PROFESSORA ISAURA, 2019)

¹⁴ Curso de formação implantado no Estado da Bahia na década de 80 para formar professores que atuavam no campo, mas não tinham o ensino médio normal “Magistério”.

¹⁵ Personagem do Livro “O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna.

¹⁶ Personagem do Livro “A História de Amor de Fernando e Isaura” de Ariano Suassuna.

Nas questões respondidas pelas professoras e professores sobre a inserção, como forma de Lei, das normativas educacionais das políticas públicas nas ações do cotidiano escolar, os pesquisados relataram a falta de conhecimento em incluir essas especificidades e particularidades do campo nos planos curriculares, pois não havia formação voltada para essa problemática. O professor “Eurico¹⁷” ressalta que:

“(...) O campo brasileiro sofre desigualdades cada vez maiores, mesmo que nós professores, venhamos com novas ideias para a sala de aula, muitas às vezes nos falta incentivo, reconhecimento, valorização, formação pedagógica voltada somente para o campo. Sobre o que a Lei fala e como foi escrita, não se cumpre na realidade. Aliás, ela nem é divulgada. Tem vários professores que não sabem nem do que se trata, não porque não tenham formação acadêmica, mas porque professor também não gosta de ler leis, e muito menos procurar entendê-las. Então a política educacional da cidade faz o que quer com o campo, eles já nos dão pronto o calendário escolar e o currículo unificado para a cidade e para o campo.” (PROFESSOR EURICO, 2019)

É perceptível na fala do professor a necessidade de se discutir as problemáticas e as fragilidades presentes no rural, principalmente a ausência de formação desses professores sobre as relações dos sujeitos e dos processos sociopedagógicos do trabalho e do ensino, da teoria e da prática dessa modalidade de ensino.

A pesquisa demonstra que os docentes que atuam nesses povoados, sentem uma enorme necessidade de mostrar que se faz imprescindível a presença dos sujeitos do campo na construção de um currículo adequado as realidades de cada coletividade campesina, extinguindo assim, o isolamento social que muitas as vezes se faz presente e incorporado pelas escolas das comunidades mais afastadas do centro urbano, pois as políticas formativas somente serão eficazes se tiver acesso e inserção dos processos de mudanças que acontecem nas lutas sociais e culturais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Se estas realidades identitárias e históricas de construção não forem incorporados nas discussões e na elaboração das políticas de formação, nos documentos legais, a educação campesina não acontecerá no cotidiano escolar.

¹⁷ Personagem do Livro “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna

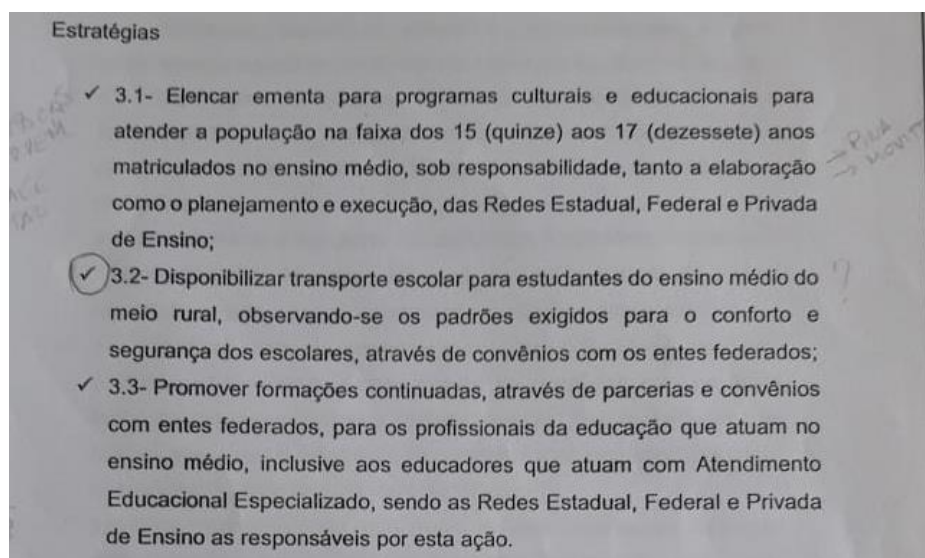
4.2.3 Documentos Normativos e as políticas públicas da Educação do Campo encontrados no município de Paulo Afonso/BA

O cenário descoberto na pesquisa em relação a desinformação sobre as normativas legais da educação do campo pela maioria dos professores entrevistados, leva a iniciar o segundo processo investigativo sobre as Normativas educacionais voltadas para a educação campesina. Assim, a análise desses documentos realizou-se na Secretaria Municipal de Educação.

A coordenação técnica pedagógica apresentou o Plano Municipal de Educação (PME) que foi aprovada pela Lei Municipal nº 1.309 de 22 de junho de 2015. O PME trata-se de um plano de estado, possui vigência de dez anos e tem por finalidade eixos que norteiam o desenvolvimento de estratégias voltadas para as políticas públicas de educação em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os eixos que o norteiam fundamentam: a Universalização, a qualidade do ensino, a formação e a valorização dos profissionais, a democratização da gestão e o financiamento da educação.

No entanto, a pesquisa do documento permitiu observar que o PME não disserta sobre as Modalidades de Ensino: Educação do Campo e nem Educação Indígena. Salvo, poucas estratégias pontuadas de forma subliminar nas Metas: 3, 5, 6, 7 e 8.

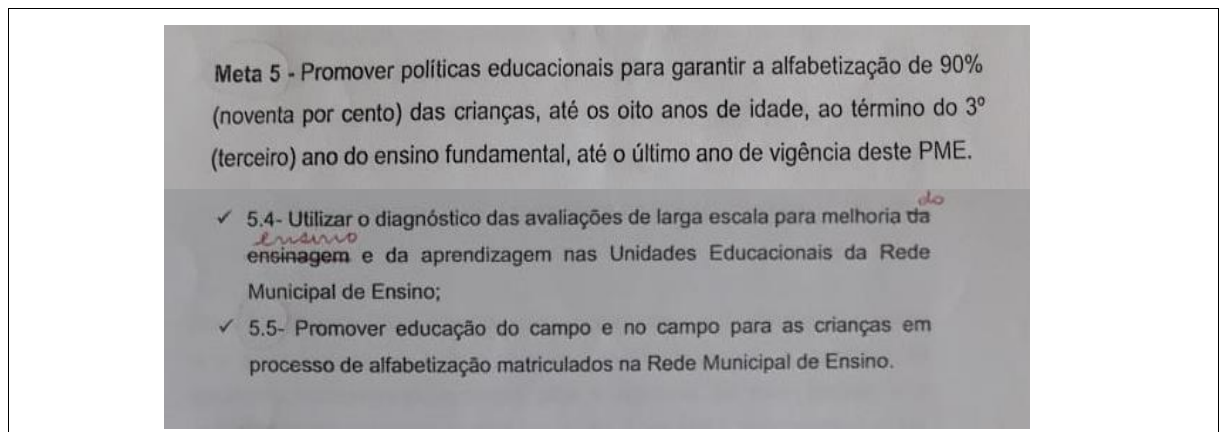
FIGURA 1 – META 3 E ESTRATÉGIA 3.2 DO PME (2015-2025)



Fonte: Secretaria Municipal de Paulo Afonso – 2019

A figura 1 apresenta uma das vinte e uma metas do PME. Ela se refere ao eixo da Universalização sobre o atendimento escolar para os jovens entre 15 a 17 anos. Observa-se que a referência ao ensino do campo, enquanto política pública do município está voltada ao transporte público para alunos das escolas estaduais que frequentam o ensino médio. A meta indica que, enquanto política pública de transportes voltada para a educação básica, somente o segmento final do ensino básico (ensino médio) é priorizado, deixando de fora e silenciados, os coletivos discentes que formam os dois primeiros segmentos da educação básica (educação infantil e fundamental séries iniciais e finais), provocando mais distanciamentos e entraves no desenvolvimento das diversas práxis pedagógicas dos professores do campo dessas etapas de ensino.

FIGURA 2 – META 5 E ESTRATÉGIA 5.5 DO PME (2015-2025)



Fonte: Secretaria Municipal de Paulo Afonso – 2019

A figura 2 destaca a Meta 5 do PME e se refere a promoção das políticas públicas de alfabetização. Sobre a Educação do/no campo, somente uma única estratégia (5.5), permeia um aspecto educacional campesino, o que já está promulgado enquanto, Lei da Educação Básica 9394/96 e Parecer Nº 3/2008/CEB/CNE. O termo “ensinagem” foi trocada por “ensino” pela comissão organizacional do PME da Secretaria Municipal de Educação de Paulo Afonso. Ressaltamos que o termo “ensinagem” deveria permanecer na meta, uma vez que, é o termo foi cunhado por Léa das Graças

Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15), dentro ou fora da sala de aula. O ensinar deve ser uma ação intencional resultando em aprendizagem.

FIGURA 3 – META 6 E ESTRATÉGIAS 6.5 E 6.6 DO PME (2015-2025)

Meta 6 - Priorizar educação em tempo integral, objetivando atingir o patamar de 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, contemplando, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos do meio rural e urbano matriculados na educação básica, até o final da vigência deste PME.

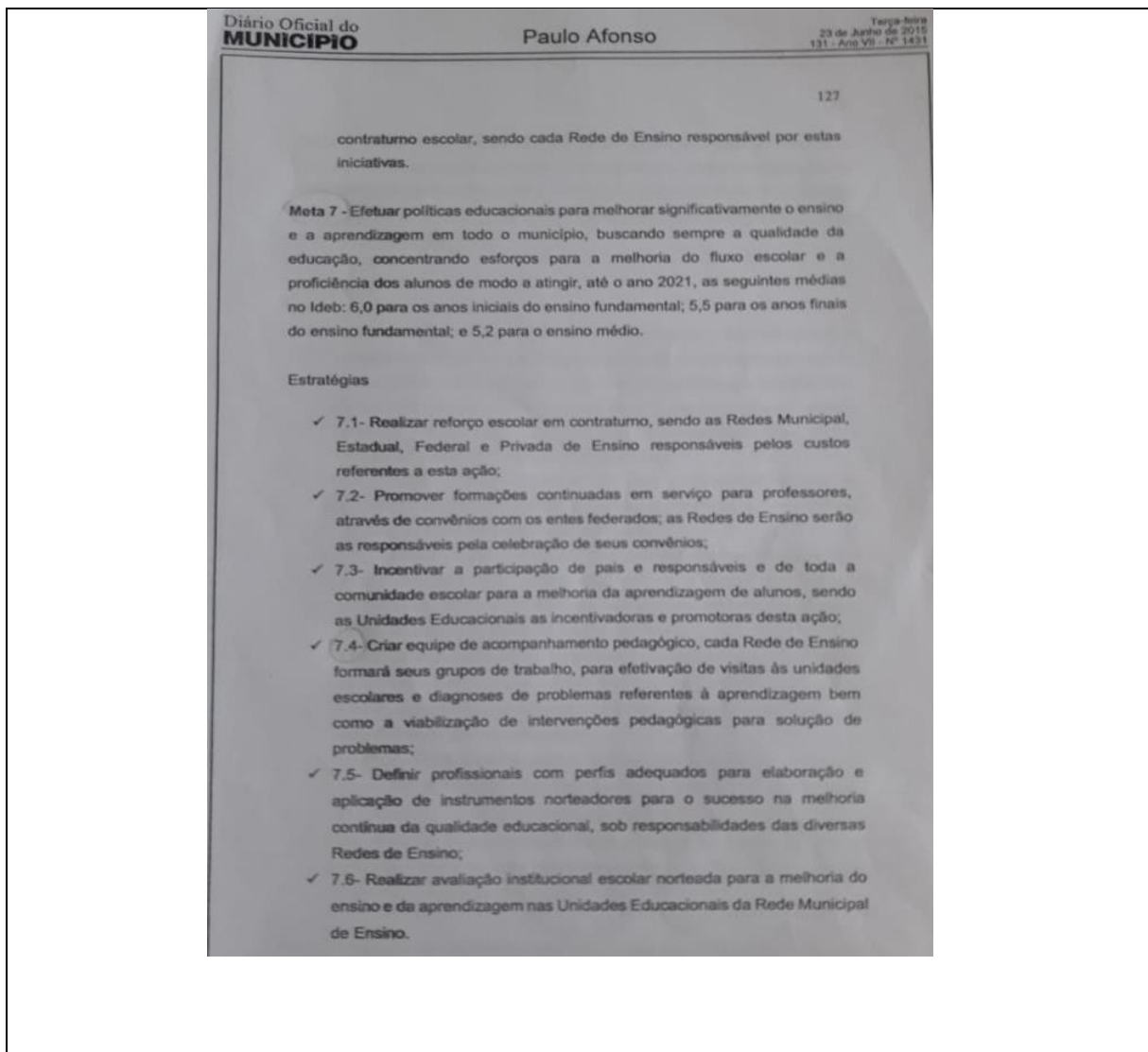
Estratégias

- ✓ 6.1- Acompanhar as ações pedagógicas pertinentes à educação em tempo integral das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino, cuja responsabilidade é de competência de cada Rede;
- ✓ 6.2- Monitorar a execução de programas federais;
- ✓ 6.3- Mobilizar as famílias para incentivar a participação dos estudantes nas propostas de educação de tempo integral das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino, cuja responsabilidade é de competência de cada Rede;
- ✓ 6.4- Estabelecer parcerias com órgãos governamentais e setores da sociedade civil para desenvolver ações referentes à educação em tempo integral, sendo esta ação de responsabilidade das Redes de Ensino do município de Paulo Afonso;
- ✓ 6.5- Determinar mudanças estruturais em escolas da zona urbana e rural para atender as exigências da implantação de escolas com educação em tempo integral, sendo esta ação de responsabilidade das Rede de Ensino do município de Paulo Afonso;
- ✓ 6.6- Adequar currículos escolares para melhoria do ensino e aprendizagem; as Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino farão as suas adequações;

Fonte: Secretaria Municipal de Paulo Afonso – 2019

A figura 3 disserta sobre a Meta 6 que remete a educação em Tempo Integral. Esta meta possui duas estratégias que se referem a Educação do campo (6.5 e 6.6). A estratégia 6.5 se volta para as mudanças estruturais nas escolas do campo para atender ao ensino integral. A estratégia 6.6 objetiva a adequação do currículo escolar para se desenvolver a melhoria do ensino e da aprendizagem. No entanto, ambas as estratégias não foram implantadas em nenhuma escola campesina. A infraestrutura continua sem adequação e o currículo até o final da pesquisa é de paradigma urbanocêntrico, sendo que a reelaboração dele ainda está em construção.

FIGURA 4 – META 7 E ESTRATÉGIA 7.4 DO PME (2015-2025)



Fonte: Secretaria Municipal de Paulo Afonso – 2019

A figura 4 pontua sobre a Meta 7 que objetiva a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município. A única estratégia que apresenta, subliminarmente, sobre a Educação do Campo é a 7.4, pois permeia a criação de equipes pedagógicas para acompanhar as unidades de ensino de toda a Rede Municipal em sua diagnose e intervenções pedagógicas referentes a aprendizagem, tendo assim, o entendimento de que as escolas campesinas, por fazerem parte da Rede Municipal, estão inseridas nesse processo. No entanto, durante a entrevista dos

docentes da escola Castro Alves, foi possível presenciar a visita de uma equipe pedagógica da Secretaria de Educação. A equipe na ocasião, diferente do que promulga a estratégia, estava com a efetiva função de fiscalizar a organização dos diários junto ao gestor escolar, mas sem a presença dos docentes na reunião.

Quando se fala em formação de equipes para acompanhamento pedagógico, precisa-se entender que esse acompanhamento é de extrema relevância para a escola, pois exerce o papel político no debate sobre a educação e o papel de indutor de novas perspectivas pedagógicas, garantindo a criticidade do papel da escola e da forma de organizar os saberes, a metodologia a ser utilizada na sala de aula que levem o aluno a superar sua condição inicial e aprofundar e desenvolver o seu conhecimento

FIGURA 5 – META 8 E ESTRATÉGIAS 8.2, 8.3 E 8.4 DO PME (2015-2025)

Terça-feira
23 de Junho de 2015
132 - Ano VII - Nº 1431

Paulo Afonso

Diário Oficial do
MUNICÍPIO

128

Meta 8 - Elevar a taxa de escolaridade básica, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo, atingindo 80% (oitenta por cento) da população na faixa etária de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, na cidade e no campo, incluindo pobres, negros e pessoas em situação de vulnerabilidade social, até o final da vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 8.1- Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos para ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais, ação esta de responsabilidade das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino;
- ✓ 8.2- Realizar mapeamento anual, por meio do censo educacional da população do campo, visando a localizar e identificar a demanda por escolarização na Rede Municipal de Ensino;
- ✓ 8.3- Garantir ampla participação dos povos do campo, negros e não negros na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais, ação a ser efetuada sob responsabilidade das diversas Redes de Ensino do Município de Paulo Afonso;
- ✓ 8.4- Identificar e disseminar processos pedagógicos inovadores para o atendimento aos jovens e adultos matriculados na Rede Municipal de Ensino, garantindo uma educação de qualidade e permanência do aluno nas escolas da cidade e do campo;

Fonte: Secretaria Municipal de Paulo Afonso – 2019

A figura 5 expõe a Meta 8 que propõe sobre o elevamento na formação educacional dos jovens entre 18 e 29 anos no município da cidade e do campo. As estratégias que estão diretamente voltadas para o campo são: a 8.2 que pretende realizar o mapeamento do nível de escolarização do campo; a meta 8.3 que garantem ampla participação dos camponeses no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas da educação e a meta 8.4 que propõe identificar e garantir processos inovadores para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo uma educação de qualidade voltada para a permanência do jovem e do adulto no campo. Das estratégias propostas nessa meta, a 8.4 até o presente momento e fechamento da pesquisa, encontra-se em processo tímido de investidura.

Em relação a presença de metas ou estratégias que estejam voltadas para a formação e práxis pedagógica e metodológica dos professores do Campo, o PME não apresenta nenhuma diretriz e nenhuma estratégia voltada a esse segmento profissional. Ressalva-se no documento as Metas 13 e 14 que direcionam a viabilização de convênios com as demais esferas para oferecimento de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e que até o 5º ano de vigência destas metas, não houve acordos e nem convênios entre os entes privados. É presenciado no município que essa demanda de formação *stricto sensu* é de inteira responsabilidade do profissional estatutário ou contratado em se inscrever em Universidades Estaduais e Federais fora do município e assumir de forma totalitária os custos que advir da formação acadêmica, ou seja, as Metas que apresentam-se no PME de convênios com as Universidades e Faculdades do município não se cumpriu até o momento da pesquisa.

Sobre essas metas, durante a audiência pública da formação da equipe gestora da reelaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019, tivemos a oportunidade de entrevistar a gestora da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), campus VIII, sobre a demanda e o convênio, citado no PME para pós-graduação *stricto sensu* aos professores com demais licenciaturas, além da biologia, como os pedagogos, matemáticos e educação do campo, uma vez que a grande maioria dos professores do município tiveram sua vida acadêmica inteira na UNEB, inclusive foi nessa Universidade que entre os anos de 2003 a 2006, os professores do campo e da cidade que não tinham formação superior em Pedagogia, puderam obter o curso

superior em dois anos e meio, através do Convênio entre municípios e Estado da Bahia pelo Programa UNEB 2000.

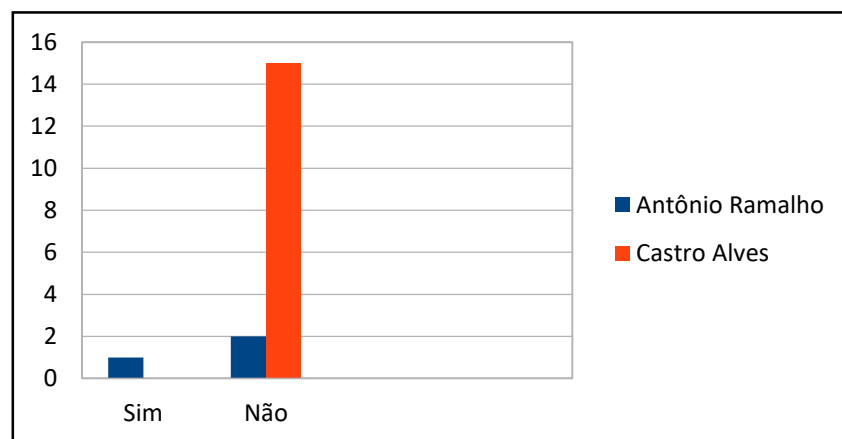
A gestora geral da UNEB descreve o motivo da problemática apontada:

“[...] Os demais professores que compõe os colegiados dos cursos de Pedagogia, Matemática não querem ficar sentado por vários dias escrevendo um projeto para a Capes. Se um professor se interessa por essa adição à Universidade, os demais professores não se alinham em ajudá-lo, não querem ter trabalho. O que torna difícil o processo de elaboração de projetos voltados para o mestrado. Diferentemente, do curso de licenciatura em Biologia que possui quatro áreas de pesquisa de mestrado. Assim, o convênio elaborado à época do PME, se torna mais complexo realizá-lo.” (DIRETORA GERAL DA UNEB, 2019)

O cenário apresentado pelo PME direcionou o estudo à análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos e da nova Base Curricular, pois ambos são elaborados a partir do PME, consolidando a Lei normativa da Educação (LDB nº 9394/96); o Parecer nº 3/2008; os Decretos nº 6.155/2009 e nº 7.352/2009, todos esses documentos primados pelo Conselho Nacional da Educação/2002.

O tópico analisado a seguir, encontra-se presente nos itens 3.0, 3.1 e 4.0 do questionário e eles versam sobre a formação do docente do campo em serviço; sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e o Currículo escolar implementado pelo município nas escolas das quais atuam.

GRÁFICO 5 - FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS EDUCADORES DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 2 ANOS (2017 e 2018)



Fonte: A autora/2020

O gráfico 5 demonstra que de todos os 18 professores pesquisados, nenhum até o fechamento da pesquisa participou de formação ou capacitação docente em educação do campo. As respostas eram as mais variadas, como algumas descritas a seguir¹⁸

“[...] Não houve oferta dessa formação já faz mais de três anos.” (PROFESSORA DORA, 2019)

“[...] Não foi oferecida na instituição em que leciono. Quase não se fala sobre docência no campo, muito menos sobre políticas públicas do campo.” (PROFESSOR EURICO, 2019)

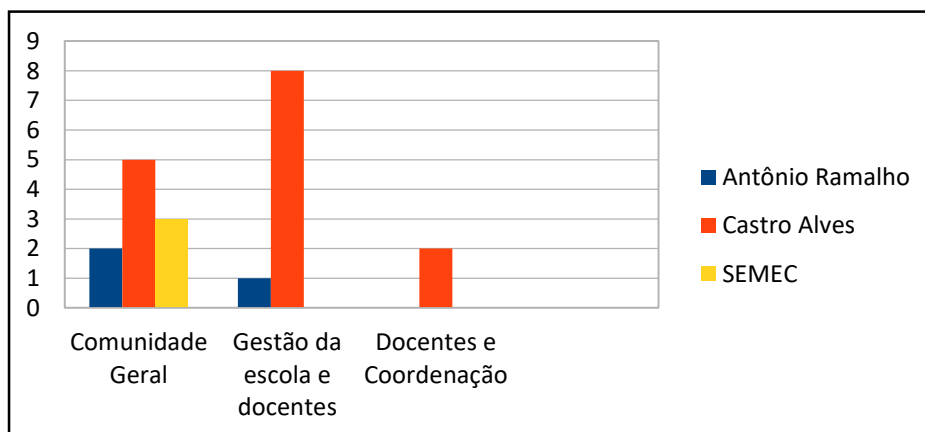
“[...] Não fiz, porque não ofereceram. A formação é sempre sobre planejamentos dos segmentos ou como agora na Jornada Pedagógica, sobre tecnologias. Mas, mesmo assim, nenhuma que seja totalmente voltada para a educação do campo.” (PROFESSORA ISAURA, 2020)

“[...] Nunca fiz formação dessa natureza. Sou contratada há quase cinco anos e esse ano fui “mandada” para a zona rural. Sempre atuei mais nas escolas da cidade.” (PROFESSORA NEVINHA, 2020)

“[...] Esse ano de 2020 foi a primeira vez que participei de uma formação sobre as Classes Multisseriadas, o que foi de grande importância para tirar dúvidas e aprofundar meu conhecimento.” (PROFESSORA CLARABELA, 2020)

Em resposta ao item 3.1, que analisa a construção do PPP e sua jornada no âmbito escolar, as respostas pontuadas no questionário versam sobre três pontos de vista dos docentes:

GRÁFICO 6 – PARTICÍPES QUE ELABORARAM O PPP



Fonte: A Autora

¹⁸ Personagens das obras de Ariano Suassuna: O Auto da Compadecida e a A Farsa da Boa Mentira.

Ao questionar a elaboração do Projeto Político Pedagógico aos professores do campo, pretende-se entender e analisar o conhecimento sobre a importância desse documento norteador das políticas públicas, das práticas pedagógicas e da gestão no âmbito escolar. Assim, as respostas avaliadas apresentaram três ações elaborativas em que dois processos de discussão e construção estão equivocados em relação ao princípio fundamental do documento que é a coletividade. Ou seja, a maioria respondeu que a construção do documento se deu somente com a participação dos docentes, coordenação e gestão. O outro grupo de professores responderam que foi elaborado somente com os docentes e com a coordenação. O princípio fundamental do PPP é que este não deve ser elaborado sem a participação da comunidade escolar, pois é a partir das discussões do coletivo dessas comunidades que o documento expressará em suas linhas sociopedagógicas o vínculo estreito com a identidade socio-cultural dos sujeitos do campo, assegurando assim, seu autorreconhecimento e valorização do espaço escolar.

Deve-se compreender que o tecer do PPP, muitas as vezes, equivocado leva ao silenciamento ou a dissolução das discussões das políticas públicas que devem estar primadas nos documentos normativos: PME, PPP e Currículo escolar. Essa análise aparece nas falas de alguns pesquisados durante a primeira conversa sobre o tema.

“[...] O nosso PPP precisa ser reconstruído, principalmente com a nova Base que está sendo implantada. Espero que dessa vez, a comunidade inteira esteja presente. Eles precisam conhecer como a escola planeja o ensino para seus filhos.” (NEVINHA, 2020)

“[...] Eu acredito que com as novas discussões que estamos tendo sobre os novos referenciais curriculares, construiremos um PPP mais político e mais pedagógico, respeitando as histórias de cada localidade.” (ISAURA, 2020)

Os PPPs do município estarão em fase de reelaboração, a partir do segundo semestre do ano letivo de 2020, pois se dará logo após a reelaboração da nova Base Nacional Comum Curricular que se encontra em fase de finalização.

4.2.4 O Processo de (in)formação dos Professores que atuam na Educação do Campo nas escolas Antônio Ramalho e Castro Alves

Ao analisar os processos de formação dos professores do campo ao longo do tempo, ao longo da implementação das políticas educacionais, das Diretrizes Básicas da Educação e das normativas e Marcos legais, reflete-se que as propostas e as inserções de capacitações formativas desses educadores interferem de forma gradativa e processual em suas práticas docentes cotidianas.

Para Ghedin (2003, p.29) o percurso de formação docente interfere na profissionalidade, e ambos, perpassam por duas ideias centrais:

[...] por um lado, a necessidade de que eles, tanto em seu processo de formação quanto em sua atuação profissional, sejam revestidos da consciência de que projetos de desenvolvimento cultural estão propondo e defendendo como modelo de formação para si e para os estudantes, por outro lado, que modelo de sociedade, de conhecimento e de ensino estão desenvolvendo no seu processo de formação e atuação profissional.

Nesse cenário discursivo, a pesquisa enveredou-se para o aprofundamento das (in)formações da comunidade, enquanto conhecimento, do que vem a ser políticas educacionais. Os professores que participaram da entrevista semiestruturada relatam que os sujeitos do campo participam mais de discussões sobre as políticas agrárias, devido as pequenas plantações e criações de animais que possuem, através dos encontros com as associações que fazem parte da comunidade. Em relação as políticas educacionais, demonstraram desconhecimentos, salvo sobre o transporte escolar, alimentação, materiais escolares. Os professores pontuaram que a gestão das escolas, procuram sempre discutir sobre as ações implementadas pelo governo municipal:

“Pesquisadora: *Nas reuniões pedagógicas promovidas pela SEMEC, vocês participam de capacitações sobre as problemáticas existentes no campo?”*

“[...] percebemos que são assuntos sobre políticas pontuais que já é obrigatório pela LDB. Nós professores do campo, carecemos de formação e capacitação continuada sobre a nossa realidade. Participar mais de congressos em universidades, ter formação com quem entenda sobre o que mais de novo está sendo discutido na educação voltado para o campo.” (EURICO professor efetivo, 2019)

“[...] não é que não procuremos pesquisar e estudar o que é novidade, mas por exemplo: participamos de um programa chamado Pacto¹⁹ formação voltada para professores que ensinavam do 1º ao 3º do ensino fundamental. Minha equipe apresentaria um seminário sobre as práticas de alfabetização, quando o monitor que é professor da rede e atua na equipe da secretaria, ao anunciar a nossa equipe, falou: “agora a apresentação do povo da roça”. Se ele tivesse o conhecimento mais aprofundado da educação do campo, jamais nos chamaria assim. E o que é mais irônico nessa fala é que ele veio do campo, da “roça” também, isso sem falar que a sala era mista com professores da zona urbana e nós do rural, porque as formações aconteciam sempre na cidade, nunca aqui no campo.” (ISAURA, 2019)

Ao analisar as falas e as respostas pontuadas no questionário dos entrevistados verifica-se que as escolas do campo, em sua grande maioria, parecem sempre está relegado ao “resto” da zona urbana, como se fosse uma região geográfica separada da cidade em suas necessidades mais básicas. Essa pergunta pode ser encontrada nos itens 5.0, 5.1 e 5.2 do questionário estruturado.

Sobre esse questionamento de formações docentes em políticas públicas, a professora “Dora” disserta que:

“Durante esses anos todos que ensino, foram poucos os momentos em que algum professor de nossa classe falasse sobre o assunto. Geralmente, ouvimos falar sobre ações destinadas a políticas públicas no Sindicato dos Professores (APLB), ou quando os candidatos a vereadores “dão” a cara aqui no povoado atrás de voto.” (DORA, 2019)

No que tange às discussões apontadas e descritas pelos entrevistados, a pesquisa procurou verificar como essas políticas educacionais estavam inseridos no contexto de (in)formação das vozes coletivas campesinas das escolas Antônio Ramalho e Castro Alves, ou seja, se elas estavam sendo legitimadas ou silenciadas, uma vez que a implantação e a efetivação dos documentos que normatizam políticas educacionais como o PME, PPP e os Referenciais Curriculares são imprescindíveis para que os sujeitos exerçam suas participações de forma coletiva, promovendo uma educação básica adaptada e desenvolvida às suas necessidades e particularidades de cada comunidade/região.

*“**Pesquisadora:** Existe discussões aprofundadas no interior das escolas sobre a legitimação das políticas educacionais do campo?”*

¹⁹O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa.

O professor “Chicó²⁰” nos diz que:

“Eu sou filho da comunidade, nasci, cresci e estudei aqui até o ensino fundamental séries finais. Depois me tornei professor na mesma escola que estudei no passado. Como aluno nunca participei de construção de PPP. Nós estudantes nem sabíamos o que era isso. O que mudou de minha época para cá foi meu entendimento e amadurecimento de como a cidade no ver. De como a escola sempre nos ensinou conteúdos de visualidade e conhecimento urbano, era sempre a cidade. Nunca se usava as histórias do campo para ensinar os alunos, só mudava algo, quando era conteúdo de ciências sobre alimentação saudável.” (CHICÓ, 2019)

Dando continuidade ao bojo das discussões sociopedagógicas, voltamos o olhar para as metodologias e práxis pedagógicas aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que são as discussões, as construções e as implementações das políticas educacionais que promovem os processos de formação de professores com suas práticas educativas, currículos escolares, transporte de qualidade, além da infraestrutura adequada para o trabalho e o ensino. Esses questionamentos estão pontuados nos itens 6.0,6.1, 6.2 e 6.3.

Sobre esse ponto a professora Rosinha²¹ comentou:

“Para que nossas metodologias se tornem mais eficazes no processo de ensino e de aprendizagem, a escola necessita de mais recursos materiais. Para que nossa práxis pedagógica seja mais competente no campo dos saberes, precisaríamos de mais tempo para o planejamento (Ac), pois nós professores temporários não temos direito. Fechamos as 20h/aulas, efetivamente, em sala de aula, como também precisamos de mais formação para atuar no campo.” (ROSINHA, 2019).

Nesse sentido, a maioria dos métodos de ensino observados dos professores analisados, durante suas falas, entrevistas e observações, verifica-se a aplicabilidade das práticas pedagógicas nos moldes da educação urbanocêntrica, destacando em alguns casos, aulas dinamizadas desenvolvidas e direcionadas para o cotidiano dos discentes do campo. Em relação as reuniões pedagógicas (Ac), a ausência dessa participação dos professores contratados, devido as normas contratuais da Secretaria Municipal de Educação, dificulta as discussões e análises

²⁰ Chicó é o personagem da obra literária O Auto da Compadecida.

²¹ Personagem da obra literária O Auto da Compadecida

diagnósticas e significativas do ensino e da aprendizagem, deixando de promover troca de conhecimentos e interlocuções de saberes.

4.2.5 Sobre a Práxis Pedagógica dos docentes das Escolas Antônio Ramalho e Castro Alves – Classes Seriadadas e Multisseriadas

Ao constatar as múltiplas vozes ouvidas e refletidas no processo investigativo, a pesquisa permitiu-se aprofundar nas análises das práticas pedagógicas desses professores de acordo com um currículo urbanocêntrico utilizado pela escola.

Quanto as práxis em sala de aula, os docentes durante a entrevista mostraram metodologias participativas, dinamizadas. Mas também reconheceram que muitas às vezes, o ensino ainda é tradicional, articulado com temas ligados mais a conhecimentos urbanos sem muitos significados para a realidade do campo.

Os docentes que atuam nas turmas multisseriadas vivenciam um desafio de planejar aulas com conteúdo de um currículo para turmas seriadas, transformando-os em processos de ensino para turmas com múltiplas séries/ciclos, saberes e formações.

Perguntamos a professora da turma educação infantil/ turma multisseriada (crianças de 4 a 5 anos) da Antônio Ramalho:

“Pesquisadora: Como acontece o processo de planejamentos das aulas para uma turma infantil multisseriada?”

“Margarida:²² A educação infantil não possui livros didáticos. A secretaria de educação municipal envia para a escola um “material”, o plano anual para que dele possamos construir os planos bimestrais e as atividades.”

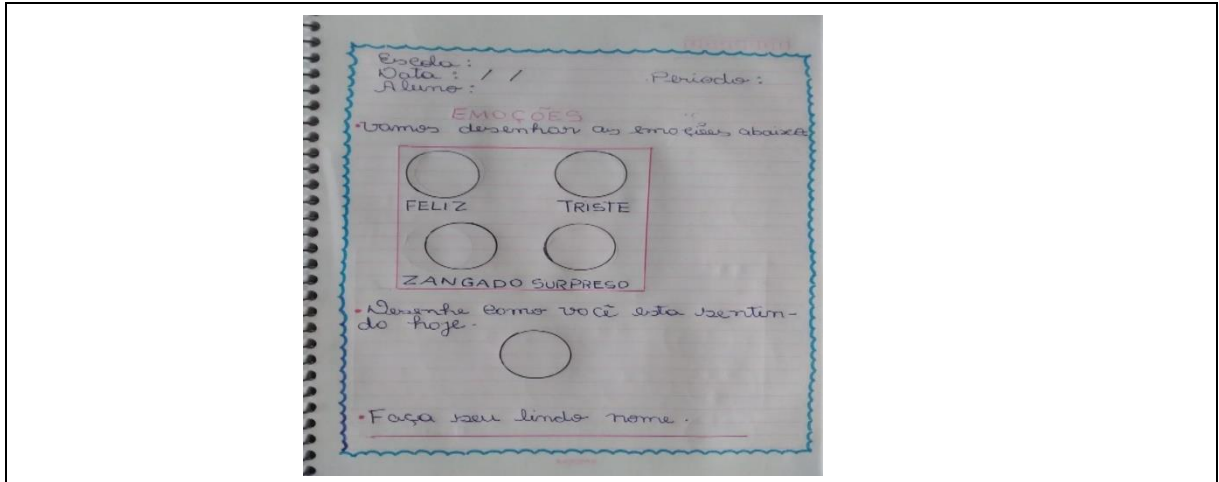
“Pesquisadora: Então, o currículo já vem pronto e acabado para que vocês só desenvolvam o ensino e a práticas docentes? E em relação aos conteúdos e as identidades locais?”

“Margarida: Esse ano começamos a trabalhar em cima da nova Base Nacional Comum Curricular, estamos reelaborando, com o compromisso de adequar a nossa realidade do campo, respeitando as nossas realidades. Sinto falta de capacitações voltadas para as turmas multisseriada, espero que o novo currículo mude isso.”

²²Personagem da obra literária “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna.

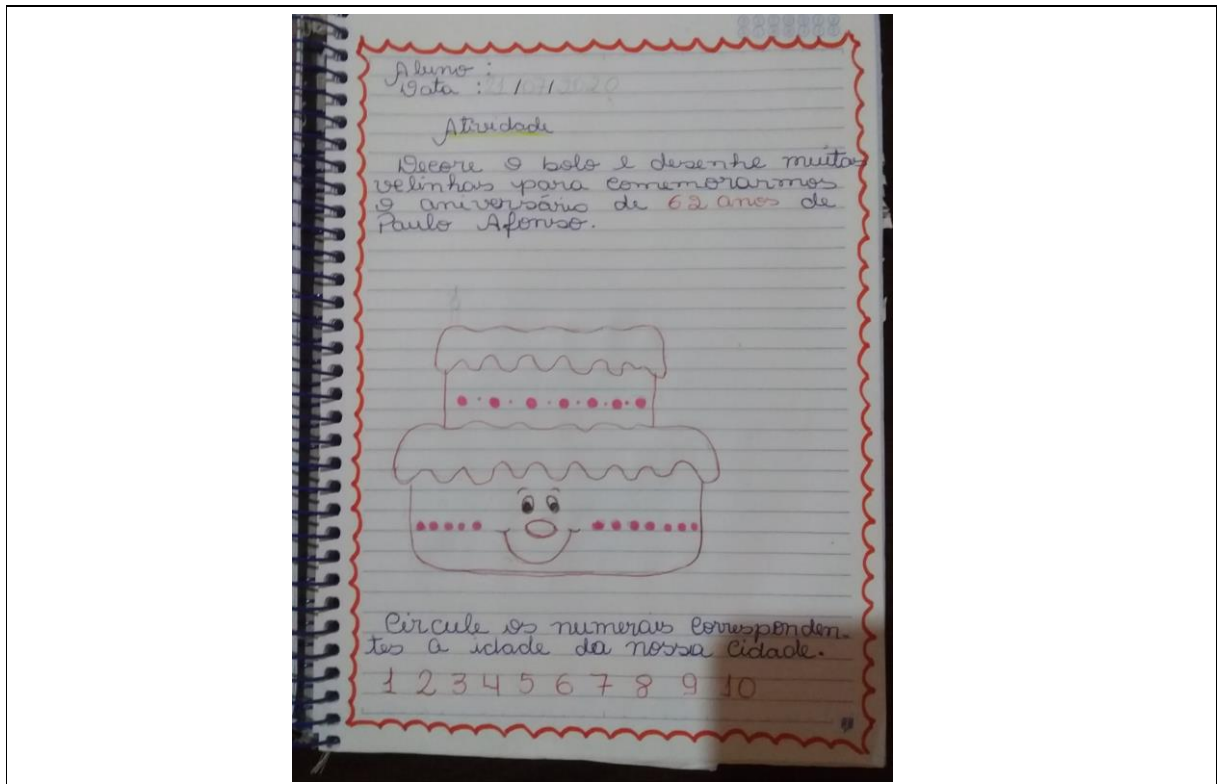
A seguir a figura exposta demonstra um pouco sobre o processo ensino para a turma de educação infantil multisseriada:

FIGURA 6 – ATIVIDADE SOBRE OS SENTIMENTOS/ED. INFANTIL



Fonte: A Autora/2020

FIGURA 7 – ATIVIDADE SOBRE SOCIEDADE E NUMERAL- EDUCAÇÃO INFANTIL – CLASSES MULTISSERIADAS



Fonte: A Autora/2020

Alguns professores relataram durante a entrevista, que tem mais de três anos que ocorreram formações voltadas para as especificidades do campo. Sempre que a Secretaria de Educação os convoca para alguma formação é sobre os projetos do UNICEF ou Projetos de leitura do MEC. E que todas às vezes, são eles que saem do campo para virem à cidade, nunca o contrário. Os professores que saem da cidade para o campo, recebem difícil acesso incorporado ao salário. O transporte que levam os professores que moram na cidade para ensinar no campo é um transporte da própria secretaria de educação. No entanto, os docentes do campo ao virem à cidade pagam do próprio bolso e o transporte é o ônibus da feira. Relembrando que o direito às demandas de formação está expresso nas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Resolução CNE/CB nº2/2002 Artigo 8, parágrafo 2º e a Resolução CEB/CNE Nº 2/2008.

Sobre as formações para os docentes das salas multisseriada, esse ano, segundo a professora Margarida, *“precisamos cada vez mais de capacitações sobre as práticas de ensino para as turmas multisseriada, pois o trabalho é mais complexo que uma turma seriada.”* (MARGARIDA, 2020)

A busca pela formação docente, segundo André (2008) tem como objetivo a valorização da relação entre a teoria e prática; o reconhecimento da importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática. O autor aponta em sua fala a significativa importância dos processos de formação no cotidiano do professor como forma de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, resultando em produções de conhecimentos muito mais próximos e significativos para a comunidade campesina.

“Pesquisadora: Como vocês associam suas práticas pedagógicas, os conteúdos, com o currículo de concepção mais urbano do que campesino?”

“Professora Isaura:

Sobre nossa prática pedagógica, utilizamos muito a pesquisa e visita ao próprio espaço (ambiente) do aluno, o nosso próprio campesinato, pois é complicado um ônibus escolar fazer uma rota daqui para outra localidade ou para o centro da cidade, devido ao horário que eles precisam cumprir em relação aos outros alunos da cidade que moram em bairros afastados. Então, nos projetos de leitura, presente no currículo do município, buscamos sempre trabalhar com a identidade do povo do campo, como uma forma de nosso alunado, desenvolver o empoderamento de suas raízes.” (ISAURA, professora efetiva, 2019)

“Professora Caroba²³: Sobre as práticas, eu sigo as normas propostas pela secretaria de educação. Quase não uso o livro didático, mas procuro sempre tentar adequar os conteúdos à realidade das crianças, acrescentando elementos do dia a dia e do meio rural que é muito diferente do urbano, pois o currículo em sua composição difere e muito da nossa realidade do campo.” (CAROBA, 2020)

As falas pronunciadas pelos professores foram permeadas por indagações, no sentido, de orientar uma dialogicidade com a realidade dos alunos, problematizadas pelos objetos de conhecimentos (conteúdos disciplinares). Eles demonstraram que, buscam mais espaços de discussão sobre as especificidades do campo e que essas discussões não se restrinjam somente ao campo teórico, mas que eles possam ter mais liberdade de escolhas na formação do currículo educacional.

4.2.6 A ação da Secretaria Municipal de Educação na reelaboração curricular das escolas do campo diante da nova Base Nacional Comum Curricular em 2020.

Um fator identificado durante a pesquisa, é que em relação ao currículo escolar, os documentos encontrados na Secretaria Municipal de Educação, pautam a elaboração de um documento unificado para toda a rede escolar municipal, diferindo assim, das leis educacionais do campo, no quesito: especificidades locais e pluralismo identitário na elaboração dos saberes. Ao questionar o processo de unificação paradigmático curricular entre o urbano e o campo, a coordenação técnica da equipe pedagógica que é responsável pelas discussões construtivas do currículo, pontuou que:

“Não faz muita diferença na unificação curricular entre a cidade e o campo, pois os professores podem usar atividades que versem sobre a área rural, pois é muito complicado trabalharmos com dois currículos escolares.” (Joana Quaderna,²⁴, 2019)

Diante da fala da coordenadora, ficou perceptível o que vários estudiosos curriculares ressaltam em suas pesquisas laborativas sobre o currículo da educação

²³Personagem da obra literária “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna.

²⁴ Personagem da obra literária “A Pedra do Reino” de Ariano Suassuna.

do campo que, ao negar, ocultar desses sujeitos o direito de incorporarem suas próprias histórias, negam também aos educadores indagarem e discutirem suas histórias construídas como formadores, como coletivos que aprenderam a desenvolver suas práticas pedagógicas na sala de aula, vivenciando o cotidiano e as experiências desses educandos. Elaborar um currículo voltado para a autoidentidade e o autorreconhecimento dos coletivos do campesinato é oportunizar espaços de construção de novas consciências populares. “É criar ritmos de aproximações para os educadores e educandos e suas vivências da condição coletiva espacial, submergir-se na história de produção do espaço, na especificidade de nossa história.” (ARROYO, 2019)

Nesse bojo de entraves de ideologias curriculantes, fez-se necessário, trilhar o retorno da pesquisa durante a Jornada Pedagógica do Município de 2020, uma vez que o novo ano letivo traria a reelaboração curricular da Base Nacional Comum Curricular, o que torna imprescindível a reavaliação das ideias e da reelaboração desse currículo, uma vez que a Nova Base (BNCC) traz em sua estrutura normativa a obrigatoriedade das (des)construções das paredes/fronteiras entre as áreas de conhecimentos e entre as identidades socialmente construídas pelos sujeitos aprendente, pelos professores formadores e a inserção de novas práticas e metodologias pedagógicas de ensino e de aprendizagem.

O momento de formação docente encontrado na Jornada Pedagógica 2020, se deu com a discussão do Tema: “Formação e Cidadania: Olhares Humanizados na era Tecnológica”, abrangendo em seu discurso a inserção das Novas Metodologias Pedagógicas: Ativas e Híbridas que se trata da 5ª Competência da BNCC, ou seja, a Cultura Digital. As atividades propostas deram-se por individualidade institucional, isto é, cada espaço utilizado (sala de aula) correspondia a uma Unidade Escolar, reforçando novamente, a desagregação das Escolas do Campo, pois estavam separadas umas das outras, deslegitimando o sentido de coletividade identitária campesina.

Após a formação docente da Jornada, a Secretaria Municipal de Educação construiu grupos de Estudos para a Reelaboração e discussão sobre a nova Base. Um grupo foi formado para a Modalidade de Ensino da Educação do campo, do qual

houve a oportunidade de fazermos parte das discussões sobre os Marcos e Normativas que legitimam um currículo próprio, desocultando as identidades históricas dos sujeitos que formam o campesinato.

Devido ao cenário da eclosão da pandemia do Covid 19 iniciada no mês de março em nosso país, os encontros se deram através de web conferência e lives organizadas pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação. Durante a reelaboração do currículo do campo, as vozes que foram silenciadas no processo de unificação do currículo anterior (2019), foram dessa vez, ouvidas e desocultadas.

A primeira etapa solicitada pela Comissão Municipal e Estadual da Base foi o estudo das Leis e Pareceres. As normativas foram discutidas e refletidas nos grupos de estudo.

Durante o processo de discussão, algo que nos chamou a atenção foi o entendimento equivocado da coordenação técnica pedagógica da secretaria sobre as características curriculares das escolas do campo, isto é, o que versa na Educação Rural e o que muda na Educação do Campo. Essa discussão nos levou a reflexão sobre a importância de formações docentes voltadas para o cenário campesino escolar. Após, os primeiros encontros discursivos o documento foi enviado para análise da Comissão Estadual da BNCC (**Anexo A**).²⁵

A segunda etapa proposta pela Comissão municipal e estadual da BNCC foi sobre as análises das áreas de conhecimentos (disciplinas) e seus objetos de conhecimentos (conteúdos) de cada segmento escolar. Nesse bojo, as investigações e análises desses saberes se deu de forma fragmentada, o que contradiz a proposta da reelaboração da Base. A secretaria municipal de educação nos informou que devido ao tempo ser mínimo para essa investigação coletiva, se fez necessário a fragmentação dos segmentos, ou seja, cada grupo de estudo ficou responsável por analisar uma série escolar desde a Educação Infantil ao ensino Fundamental séries iniciais e finais. Ficamos com a análise do 5º ano do ensino fundamental série inicial, da qual propomos acrescentar novas habilidades que permeassem as identidades, as histórias e as

²⁵ Grifo da Autora.

memórias dos moradores de cada localidade do campo, o que conseqüentemente, levará a uma (re)construção da práxis pedagógica docente. Procuramos contribuir com a reflexão de novos olhares para a reafirmação das vozes e dos saberes ocultados por paradigmas educacionais urbanocêntricos, uma vez que já existiam habilidades referenciando as comunidades de matriz africana e indígena já propostas pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Sobre a etapa Formação Docente proposta pela Base, ocorreu durante o mês de agosto, capacitações continuadas sobre o Ensino Híbrido e a inserção de metodologias ativas nas práticas do ensino remoto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou ao longo do trabalho, investigar sobre a Educação do Campo e os Processos Socioculturais: uma análise sobre a práxis dos professores do campo das Escolas Castro Alves e Antônio Ramalho, tecendo como bojo, reflexões e análises, ao tempo contribuindo com discussões acerca da inserção e implementação das políticas públicas educacionais e da (re)elaboração do currículo do campo. Processos esses que, legitimem e que garantam direitos aos povos do campesinato a uma educação de qualidade e, aos docentes, uma prática pedagógica que (des)construam ações metodológicas e que sejam adequadas para atuar nas diversidades e nas especificidades sociais e culturais dos sujeitos que vivem e moram no campo.

Ao analisar o contexto educacional e histórico da Educação do campo e seus processos socioculturais, lembramo-nos do que o pesquisador e educador Miguel Arroyo disserta em seu estudo: *Educadores do Campo* (2007, p. 157-176), que não temos, “enquanto sistema educacional, uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e nem na prática formativa docente em educação do campo” que foque diretamente nos saberes dos sujeitos do campesinato em suas diversidades e pluralidades.

Entendemos que, o caminho da pesquisa é sempre árduo, “devido as suas limitações com relação à totalidade que se apresenta o contexto da realidade, podendo não ser suficiente para desvelar todas as questões presentes no contexto pesquisado” (OLIVEIRA, 2016, p.131).

Assim, constata-se que durante a pesquisa nas comunidades e escolas pesquisadas, a forma analítica e reflexiva do conhecimento e do entendimento dos professores que atuam no campo, como docentes, sobre os marcos normativos que regem a Educação do Campo eram desconhecidas ou permeadas por equívocos relacionais entre uma pedagogia ruralista e uma educação do e no campo.

A Educação do Campo se apraz em seu arcabouço, em uma estrutura com fundamentos coletivos, diversos, ligados aos movimentos sociais, à luta pela terra, pela desocultação de suas vozes, pelo reconhecimento de suas pluralidades sociais,

culturais e históricas. São por essas especificidades que a escola, seus professores e suas organizações curriculares e pedagógicas não podem e nem devem ser uma cópia e nem uma reprodução ou uma unificação de características e princípios normativos urbanos.

Analisar as políticas públicas no cenário do campesinato é usar a instância trazida por Schwendler (2017) em que lutar por uma educação do campo é um direito dos espaços coletivos campestres e um dever do Estado.

Estado esse, responsável pela implantação e desenvolvimento de ações, normativas e de recursos financeiros para essa implementação, ou seja, a educação do campo está amparada por leis nacionais e esta educação não é um ato de benevolência das esferas institucionais ofertadas a essa população, mas um direito promulgado pela própria Constituição Federal de 1988, primadas pelas Leis da LDB nº 9394/96, Lei Nº 9.424/96, Lei nº 10.172/2001 que aprova o PNE e no Parecer nº 36/2001 do CNE/CEB, legitimando o direito a uma educação de qualidade e igualitária, onde os coletivos sociais presentes no campo permaneçam em constante ascensão de conhecimentos e saberes e não que vivam à margem de um sistema educacional urbano e hegemônico, ocultados e negados em suas histórias, memórias e culturas.

Falar sobre uma educação formadora de qualidade, é falarmos sobre as Classes Multisseriada ou Unidocente, implantadas no país como Escola Ativa, no ano de 1997 (BRASIL/MEC), e que permeiam quase a totalidade das escolas do campo do município pesquisado, dentre as quais a Escola Municipal Antônio Ramalho se faz presente com essa realidade. Para que ocorra uma prática pedagógica que promova a qualidade da educação nas classes multisseriada, faz-se imprescindível a realização de ações que possibilitem, de forma significativa, a aprendizagem dos alunos dessas turmas. Assim, urge a necessidade de políticas públicas mais localizadas e um Projeto Político Pedagógico que traduza a dinâmica da Educação do Campo e das classes multisseriada.

Dissertar sobre as práticas docentes dos educadores do campo, principalmente, em turmas multisseriada, é permitir o entendimento e a compreensão de que essa ação se perfaz em um processo, um percurso, uma arte, que orienta e conduz a relação entre sujeitos: o sujeito educador, em sua práxis docente de ensino,

produzindo mudanças nos sujeitos em seu autorreconhecimento identitário nos espaços escolares e na sociedade; e o sujeito educando, em sua prática de aprendizagens, apreensão e troca de saberes, se tornando agentes emancipados e transformadores. Assumindo uma postura com senso crítico, curiosidade e de questionamento reconstrutivo, com o objetivo de “desenvolver sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construídos” (BRASIL/MEC, 2009).

Para que haja uma práxis docente dos professores do campo de efetivação laboral, dinâmica e diversa, se faz necessário estabelecer uma conexão na base formativa do professor e de sua prática adquirida e desenvolvida ao longo de suas experiências e vivências, com cursos e formações que se identifiquem com a dinâmica rural, que permeie a interpluralidade social e diversas dos coletivos. Que dialoguem com os saberes “informais” trazidos pelos educandos e com os saberes globalizados de conhecimentos universais, vinculando assim, a escola ao trabalho, a cultura, a produção, ao reconhecimento da terra como sua matriz formadora de desenvolvimento.

É nesse autorreconhecimento das histórias, saberes, memórias e ancestralidades campesinas, que o paradigma urbano do currículo escolar precisa ser ressignificado. Romper com essa estrutura estereotipada de que os sujeitos, os professores, e o espaço rural/campo são “outros sujeitos e outros cidadãos” (ARROYO, 2007), e que devem estar em desvantagem ou desqualificado em suas demandas sociais, educacionais e culturais, precisa, urgentemente, ser desconstruída. A Nova Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, traz em sua tessitura a obrigatoriedade do respeito às diversidades de cada coletivo que existe em nosso território nacional. A nova Base mostra caminhos para adequar, mudar e quebrar paradigmas entre o currículo urbano e do campo; o currículo urbano e o indígena; e o currículo urbano e o de matriz africana, coibindo assim, a unificação curricular das escolas do urbano como único e primordial conhecimento científico escolar.

Tece ainda, em suas competências, alianças com a implementação de novas políticas educacionais e de novas práticas de ensino docente, isto é, a melhoria na laboração formativa dos professores. Ela propõe romper com os distanciamentos

perpetuados por décadas entre os conhecimentos urbanocêntricos inseridos e desenvolvidos nos currículos das escolas do campo, problemática esta discutida por todos os pesquisadores curriculantes.

É nesse cenário, que nasce a proposta do Manual de Práticas Pedagógicas como produto da pesquisa. Esse material elaborado e organizado tem intuito fundamental colaborar com a formação das práticas docentes dos professores e professoras do campo, abordando reflexões e práticas metodológicas sobre o ensino da nova geração de sujeitos conectados, mas também tece caminhos para as comunidades que possuem acesso restrito, ou são ausentes dessas plataformas digitais. O *Manual Educação do Campo: Da construção do ambiente às Práticas Pedagógicas*, procura direcionar metodologias diversificadas e interdisciplinares com as características campestinas, onde o professor possa elaborar e desenvolver ações educativas diferenciadas a cada ambiente e coletivo identitário, respeitando seu processo historicamente construído, ao tempo em que instiga e motiva os educandos a serem agentes promotores e transformadores de sua própria realidade.

Encerrando essas considerações acerca das práxis docentes dos professores do campo das Escolas Castro Alves e Antônio Ramalho, relembro aqui uma fala do professor “Chicó” em relação às propostas de (in)formação sobre as políticas educacionais do campo, das práticas docentes e sobre a reestruturação de um currículo diverso para as escolas campestinas: ele quando aluno nunca pode participar de discussões sobre os projetos pedagógicos e que os conteúdos sempre eram voltados para os conhecimentos da cidade, e quando falavam em campo era na disciplina de ciências sobre alimentação saudável. Interpreta-se nessa fala a urgência de que as escolas, enquanto espaços de troca e construção de conhecimentos possam abrir espaços de emersão das vozes e das identidades: docentes e discentes que existem em seu âmbito escolar. Ressaltando que, essa mudança tem como ponto principal o diálogo entre essas fronteiras: cidadinas e campo. Corroborada pela construção e pela elaboração de um currículo voltado para os sujeitos que vivem e que moram nas comunidades campais, tendo como base os diversos conhecimentos e entendimentos informais e formais, científicos e históricos dessas coletividades presentes em cada território e espaço escolar.

6. REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Santa Catarina: Univille, 2004.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1. p.41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 mar. 2020

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Editora Artmed, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed.rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1996

ARROYO, M. G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: Em aberto, setembro, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In. Miranda, Sônia Guariza; Schwendler, Sônia Fátima. (coords). **Educação do campo em movimento: Teoria e Prática – v.I**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ALTENFELDER, Ana Helena. **Desafios e Tendências em Formação Continuada. Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v.13, n. 10, 2005.

BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa**. Manaus. Editora da Universidade do Estado do Amazonas, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Introdução. Ensino Fundamental: Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNCE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2001**: institui diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Diário oficial da União, 9 de ab. De 2002;

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo**: diferenças mudando. Alfabetização e Diversidade), Brasília, 2007.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Dezembro de 2010**: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010;

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.27833, 23, dez. de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 ago.2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 1/2006, 1º de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 18 dez 2019.

BRASIL. **Decreto 6.755 de 04 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2009/file>. Acesso em: 10 maio. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução 01 de abril de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2019

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692imprensa.htm>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CALAZANS, M. J. C. **Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural** — traços de uma trajetória. Educação e Escola no Campo. São Paulo: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Campo. Políticas públicas: educação*. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (coord.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de & MENDES, José Ernandi. **Práxis educativa do Movimento 21** na resistência ao agronegócio. *Revista Interface Journal*. Site: <http://www.interfacejournal.net/>. ISSN 2009-2431, 2015.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – Porto Alegre, 2007.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: UFC, 2010

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 11^a edição. São Paulo: UNESP, 2000.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **Compartilhando Experiências, Dialogando com a prática da alfabetização**. Bauru, SP: Canal6, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análises das Políticas Públicas para a Formação Continuada no Brasil na Última Década**. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, jan/abr. 2008.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Manual didática I*. Manaus: Editora da Universidade do Estado do Amazonas, 2003.

GHELLER, F. C. A educação do campo na legislação brasileira: disputas polarizadas em defesa de interesses. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, 17, n. 129, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas; 2010.

HORTA, José Silvério Baia. **Planejamento Educacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p.195-239.

JOBERT, B.; MULLER, P. L'Etat en Action: **politiques publiques et corporatismes**. **Paris**: Presses Universitaires de France, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade; **Técnicas de Pesquisa**. 4ª ed. – São Paulo: Atlas, 1999

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Youshie Yssami Ferrari. O lugar das práticas pedagógicas nas formações dos professores, 2007. **Relatório de (Pós Doutorado)**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo: Editora Unesp, 2007.

LEX, A. **Biologia Educacional**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1973, 14ª Edição.

LOPES, Regina Pereira. **Pedagogia emancipação humana**. São Paulo: Olho d'Água, 2015.

MARQUES, Eduardo. **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000

Menezes, Ebenezer T. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/modalidades-de-ensino/>>. Acesso em: 07 de mai. 2020.

MOLINA, M. I. G. **Escolarização no meio rural**. São Paulo: SE/CENP, 2012. Moraes, M. C.; Valente, J. A. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? São Paulo: Paulus, 2008.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**, 1ª ed. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2016.

NEVES, Lúcia M. Wanderley. **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, U. M. de. **Princípios de direito agrário na Constituição vigente**. Curitiba: Juruá, 2004.

PENA, Rodolfo F. Alves. "**Espaço urbano e rural**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/espaco-urbano-rural.htm>. Acesso em 08 de maio de 2020.

PIANOVSKI, Regina Bonat. **O jogo como atividade propiciadora de processos de mediação da aprendizagem entre alunos de escola rural com classes multisseriada**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba: PR, 2014.

PIMENTA, Sema Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PEREIRA, Irineu Gonçalves. Escola de Ensino Fundamental: Assentamento União: origem, trajetória e aspectos pedagógicos. *Cadernos do Iterra*. Veranópolis, ano 3,n.8, p.61-89, nov. 2003.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC**. 7.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

SAPELLI, Marlene L. S., GATTI, Selma, NAPOLI, Ana Paula- (org). **Pedagogia do campo: a serviço de quem? Política e gestão da educação: questões em debate**. Londrina: UEL, 2009.

SCHWENDLER, Sonia Fatima. **Políticas Públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições**. In: SILVA, J. O; SAPELLI, M. L. S (org.). Uma face da hidra capitalista: Crítica às políticas para a classe trabalhadora. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Paulo Afonso, 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

Universidade Federal do Vale do São Francisco. Gabinete da Reitoria. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos da UNIVASF/ UNIVASF**. – 4. ed. Petrolina, 2019.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos; VIANA, Cleide M^a Q. Q. **Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

APÊNDICES A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural – PPGEExR
Câmara Interdisciplinar Temática I – Desenvolvimento e Políticas Públicas

PESQUISA DE CAMPO/ ENTREVISTA ESTRUTURADA

PROJETO DE PESQUISA: Educação do Campo e Processos Socioculturais: Uma análise sobre a práxis docente dos professores do campo das Escolas Municipais Castro Alves e Antônio Ramalho

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Extensão Rural, com enfoque na linha de pesquisa “Identidade, Cultura e Processos Sociais”, realizada pela Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF – Campus Juazeiro/BA. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (dissertação de mestrado). Os procedimentos adotados nessa pesquisa obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

PESQUISADORA: Ana Maria dos Santos – Mestranda em Extensão Rural/PPGEExR/UNIVASF

QUESTIONÁRIO / SEGMENTO PESQUISADO: PROFESSORES

O questionário é anônimo, não devendo ser identificado em nenhuma das folhas, nem assinar o questionário.

Obrigada pela Colaboração.

1. Data do preenchimento do questionário:

____/____/____ Horário: ____:____

1.1 Sexo:

Fem Masc

1.2 Idade: _____

1.3 Estado Civil:

Solteiro Separado (a)
 Casado divorciado (a)
 viúvo (a) União Estável

1.4 Sua Raça

Indígena Amarelo (a)
 Negro (a) Branco(a)
 Pardo (a)

1.5 Sua formação Histórico-Social:

Campo/Agricultor Comunidades Tradicionais (Ciganos)

- Quilombola Cidade/Urbano
 Povos da Mata (indígena) Pescadores artesanais
 Assentamentos (barragens) Movimentos dos Sem Terra

1.6 Filhos:

- Sim – Quantos: _____ Fem: _____ Masc: _____
 Não

2. Formação Acadêmica:

- Médio/ Técnico: _____ Pró-leigos Magistério
 Graduação: Lic: _____ Bach: _____
 Pós-Graduação/Especialização: _____
 Pós-Graduação/Mestrado: _____
 Pós-Graduação/Doutorado: _____

2.1 Regime de Trabalho:

- CLT Estatutário Aposentado/Contratado

3. Participou de cursos de formação em Educação do Campo nos últimos 2 anos para a atividade que exerce?

- Sim Não. Por quê: _____

Se a resposta for sim. Quais e em quê ano?

3.1 Sobre os documentos formativos, a elaboração do Projeto Político Pedagógico ocorreu com:

- A Comunidade escolar e comunidade local
 Gestão, coordenação pedagógica, professores.
 Gestão, coordenação, professores, alunos e funcionários da escola.
 Não existe PPP
 O PPP existe, mas está descontextualizado

4. Sobre o Currículo formativo de sua escola:

- Baseado no currículo urbanocêntrico
 Baseado nas normativas da e na Educação do Campo.

4.1 Os conteúdos planejados, elaborados e trabalhados são baseados:

- no livro didático adotado
 Na nova BNCC
 nos saberes da comunidade e identidade cultural e social do aluno.

4.2 O calendário letivo segue:

- O planejamento Urbanocêntrico
 A Pedagogia da Alternância

5. As formações pedagógicas acontecem em espaços distintos entre os professores do urbano e do campo?

- 5.1 Vocês já participaram de Formações e Capacitações sobre políticas Públicas Educacionais? Sim a resposta for afirmativa, quais? Se for negativa, justifique.
 5.2 As Formações das Jornadas Pedagógicas são voltadas as problemáticas do processo de trabalho e ensino, teoria e práxis pedagógica dos professores do campo? Justifique sua resposta.

6. Sua práxis docente segue a linha

- da Metodologia Ativa
 da Metodologia Participativa

- () da Metodologia Curricular Conteudista
- () da Metodologia Libertária

6.1 Cite duas metodologias docentes aplicadas por você em sala de aula, partindo do pressuposto da Educação Campesina.

6.2 Existe diferença na práxis pedagógica do professor(a) da educação urbana do professor(a) da educação do campo? Justifique o Sim ou o Não.

6.3 De acordo com suas metodologias aplicadas no processo do ensino e da aprendizagem do educando, o que se faz necessário, para que esta se torne eficaz no contexto real do aluno do campo?

7. Sobre o Currículo escolar: Como este foi ou está sendo elaborado? Ele se adequa a realidade local?

8. Com a implementação da Base/2019, o município de Paulo Afonso unificou o currículo da Rede (urbano/campo). Em sua opinião, haverá impactos nas aprendizagens dos alunos do campo e em suas práticas pedagógicas? Justifique sua resposta.

9. Como educadora qual a sua opinião sobre as salas Multisseriadas? Você leciona ou já lecionou em uma?

10. Se a sua sala for multisseriada, como você desenvolve o plano de aula e que metodologia é aplicada?

“Ser professor é enfrentar um campo minado na busca de encontrar uma rosa”.

Prof. César Ricardo

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural – PPGExR
Câmara Interdisciplinar Temática I – Desenvolvimento e Políticas Públicas

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROJETO DE PESQUISA: Educação do Campo e Processos Socioculturais: Uma análise sobre a práxis docente dos professores do campo das Escolas Municipais Castro Alves e Antônio Ramalho

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Extensão Rural, com enfoque na linha de pesquisa “Identidade, Cultura e Processos Sociais”, realizada pela Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF – Campus Juazeiro/BA. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (dissertação de mestrado). Os procedimentos adotados nessa pesquisa obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

PESQUISADORA: Ana Maria dos Santos – Mestranda em Extensão Rural/PPGExR/UNIVASF

Professores Pesquisados

1. Como iniciaram sua caminhada na Arte do Educar?
2. Você sofreu processos de preconceitos ou exclusão social por serem moradores e professores do campo durante sua formação?
3. Você aceita como “natural” a estereotipificação do sujeito do campo como o “matuto” ou “roceiro”?
4. Como você analisa sua formação do processo da práxis educacional do campo?
5. Você tem conhecimento das Leis e Normativas que promulgam e regem a educação do campo?
6. Já tiveram formação docente sobre as normativas e as políticas públicas educacionais do campo?
7. O município, por meio da secretaria municipal de educação, promove capacitações voltadas somente para o educador do campo? Ou promoveram discussões aprofundadas sobre a legitimação das políticas educacionais do campo?
8. Como você desenvolve os conteúdos presentes no currículo de educação municipal?

Professores – Turmas Multisseriada

1. Como ocorre o planejamento das aulas para as turmas multisseriada?
2. O currículo já vem pronto e acabado para que vocês desenvolvam o ensino e as práticas pedagógicas?
3. Como vocês associam sua práxis pedagógica e os conteúdos de um currículo urbano e seriado?

Equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação

1. O Processo curricular é unificado para as escolas urbanas e as escolas do campo?
2. Por que a Secretaria de educação decidiu implementar um currículo com características urbanocêntricas para todas as escolas do campo?
3. A Secretaria pretende trabalhar a reelaboração curricular da nova Base Nacional Comum Curricular?
4. Como será esse processo de reelaboração? A secretaria municipal pretende adequar a nova Base aos processos historicamente construídos pelos sujeitos do campo?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural – PPGExR

Câmara Interdisciplinar Temática I – Desenvolvimento e Políticas Públicas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROCESSOS SOCIOCULTURAIS: Uma análise sobre a práxis docente dos professores do campo das Escolas Castro Alves e Antônio Ramalho”**

CEE Nº

Nome do(a) Pesquisador(a) responsável: **Ana Maria dos Santos**

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que pretende investigar os procedimentos e a investidura da práxis docente dos professores do campo das Escolas Municipais Castro Alves no povoado São José e da Escola Antônio Ramalho no povoado Arrastapé do município de Paulo Afonso/Ba. A pesquisa irá refletir sobre os saberes socialmente construídos pelos camponeses e a inserção da prática urbanocêntrica no currículo, nos documentos formativos e nas metodologias aplicadas pelos professores em sua práxis pedagógica do local no qual vocês residem e trabalham. Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

Envolvimento na pesquisa: A pesquisa será realizada através de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas com um questionário, com previsão de duração de 15 minutos, onde serão abordadas perguntas relativas ao paradigma urbanocêntrico nas metodologias das práxis docentes e nos currículos formativos educacionais da educação do campo para todos os pesquisados que residem e trabalham nas duas comunidades camponesas: Escola Municipal Castro Alves, no povoado São José e Escola Municipal Antônio Ramalho, no povoado Arrastapé, ambas localizadas no município de Paulo Afonso/BA. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº466/2012 e Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Riscos, desconfortos e benefícios: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Mesmo diante dos procedimentos de segurança empregados durante as entrevistas, o participante pode submeter aos **Riscos**, tais como: Invasão de privacidade; Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista; Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais; Divulgação de imagens, quando houver filmagens ou registros fotográficos. **Benefício:** os participantes serão orientados que não terão nenhum benefício imediato, mas será garantido o respeito pelos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes de suas comunidades, traduzindo-se em benefícios, estabelecendo planos de previsão, revisão e registros, cujos efeitos continuem a se fazer sentir após a conclusão da pesquisa contribuindo assim, para a redução dos riscos e corroborando para o desenvolvimento de alternativas metodológicas efetivas para intervenção e desenvolvimentos de práticas docentes do professor do campo, promovendo discussões das políticas públicas educacionais para o campo. Este estudo tem o intuito e o objetivo de que os professores da educação do campo possam elaborar por meio de sua práxis pedagógica propostas curriculares que sejam efetivas e pertinentes a cada realidade identitária local, desconstruindo assim, o paradigma urbanocêntrico curricular das escolas do campo. **Desconfortos:** será informado ao participante que poderá desistir ou omitir quaisquer informações que julgue necessárias durante a aplicação do questionário, o mesmo não será obrigado a responder perguntas às quais não se sinta a vontade. **Garantias éticas:** Todas as despesas que venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas. É garantido ainda o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. **Confidencialidade:** é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente o(s)

pesquisador(es) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados.

É garantido ainda que senhor (a) terá acesso aos resultados com o(s) pesquisador(es). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o(s) pesquisador(es) do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o(s) pesquisador(es).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Paulo Afonso , ____ de _____ de 20 ____

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome da Testemunha (quando aplicável na pesquisa)

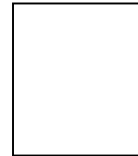
Assinatura da Testemunha (quando aplicado na pesquisa)

Nome do Responsável legal (se houver necessidade na pesquisa)

Assinatura do Responsável legal (se houver necessidade na pesquisa)

Nome do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Assinatura do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE



Polegar direito

Pesquisador Responsável:

Ana Maria dos Santos

Rua dos Expedicionários, 149 – Abel Barbosa – Paulo Afonso/BA

anadadisantos@gmail.com

(75) 998163936

Demais pesquisadores da equipe de pesquisa:

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIVASF

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar

Telefone do Comitê: 87 2101-6896 - E-mail: cep@univasf.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
 Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural – PPGExR
 Câmara Interdisciplinar Temática I – Desenvolvimento e Políticas Públicas

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, ELAINE SUZANA DOS SANTOS, portador da Cédula de Identidade nº 06.873.951-6059184 inscrito no CPF sob nº 002.006.325-03, residente à Rua CONGONHAS, nº 09, na cidade de PAULO AFONSO, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou da menor ELOISA SUZANA SANTOS CARVALHO sob minha responsabilidade) em sua criação de imagem sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho Manual de Práticas Pedagógicas como produto final do Mestrado Profissional em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Paulo Afonso, 17 de SETEMBRO de 2020.

Elaine Suzana dos Santos
 Assinatura do Responsável

ANEXO A – DOCUMENTO DA BASE SOBRE AS NORMATIVAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO



Secretaria Municipal de Educação

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas como política pública que garanta a população campesina os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana. Historicamente, a Educação do Campo é o resultado de diversas lutas e movimentos populares por justiça social que renderam conquistas importantes como os dispositivos constitucionais e marcos políticos que asseguram a educação do campo.

No âmbito nacional, houve as seguintes aprovações: a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um conjunto de princípios e procedimentos para ser observado nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino; o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo; a Resolução nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a Lei Federal nº 12.695/2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e a Lei Federal nº 2.960/2014, que altera a LDBEN para constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino (Conselho Estadual), para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, considerando para tanto o posicionamento apresentado pela Secretaria Estadual de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar, além da Resolução do CEE nº 103/2015, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Em 21 de fevereiro de 2020, é publicado o decreto 10.252 que altera a estrutura regimental do INCRA, extinguindo a Coordenação Geral da Educação do Campo e Cidadania responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na reforma Agrária – PRONERA.

De acordo com a Resolução CEE nº 103/2015, a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, no nível da Educação Básica, destina-se à formação integral das populações do campo, em escolas do campo, entendidas como unidade de ensino situadas na área rural ou aquelas localizadas em áreas urbanas, desde que atendam, prioritariamente, às populações do campo (Art 1º – CEE nº103/2015).

No documento proveniente da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), defende-se que questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação. Quanto à Educação do Campo, enfatiza: superar as discrepâncias e desigualdades educacionais entre o urbano e o campo; garantir a oferta da educação do campo no país, levando em consideração a diversidade e as desigualdades regionais; garantir às escolas do campo padrões básicos de infraestrutura; valorização do meio, articulação com as demais modalidades de ensino, dentre outros.

Segundo o instrumento jurídico supracitado, os princípios da Educação do Campo são: compreensão do trabalho como princípio educativo e da cultura como matriz do conhecimento; respeito a diversidade da população do campo em todos os seus aspectos; garantia da definição de projetos educativos com pedagogias condizentes às condições e aos anseios das populações do campo; reconhecimento das unidades escolares como espaços públicos de ensino e aprendizagem, produção de conhecimento e articulação de experiências de vida dos estudantes; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades, considerando-se as condições concretas da produção, e reprodução social da vida no campo; valorização da identidade da escola, por meio de projetos político-pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos estudantes e comunidades do campo; flexibilização na organização escolar, visando à adequação do tempo pedagógico, à definição do calendário, aos processos de organização de turmas, sem prejuízos das normas de proteção

da infância contra o trabalho infantil; e controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo na gestão da escola (Resolução CEE nº 103/2015).

Nessa perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem nas escolas do campo, deve partir da realidade dos povos do campo, com a identidade valorizada por meio de projetos educativos e pedagogias próprias, que atendam às especificidades dessa população. Os sujeitos do campo almejam uma escola de qualidade, que não renegue a sua cultura e seja disponibilizada no local onde vivem e constroem a sua história. Para Caldart,

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum: estão pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (CALDART 2002, P.19)

Dessa maneira, o currículo das Escolas do Campo deve ser diferenciado, precisa ser próprio, contendo o conhecimento científico, mas que se sobressaia a experiência de vida e a realidade da comunidade a qual a escola está inscrita. Além disso, o currículo deve estar contextualizado e conter em seu arcabouço componentes curriculares condizentes com as relações sociais da vida do campo, a exemplo da agroecologia. O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos elencados, pois toda sua concepção perpassa pelas relações sociais que envolvem a sociedade. Para a educação do campo, o currículo deve ser desenvolvido a partir das necessidades concretas dos estudantes, elaborado por muitas mãos e múltiplos olhares, composto por saberes próprios das comunidades e em diálogo com os conhecimentos científicos e saberes universalizados. O resultado desse processo deverá ser a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento do meio, dos quais a produção do conhecimento parte, principalmente da realidade próxima, das atividades práticas e do trabalho coletivo.

Nesse âmbito, o Plano Municipal de Educação – PME, afirma que:

[...] Os que vivem no campo podem e tem condições para pensar a educação que traga como referência as suas especificidades para inclui-los na sociedade sem ser de forma hierarquizada ou subordinada. Para isso, a educação que se realiza na escola precisa ser no campo e do campo e não para o campo. (PME, 2015, pág.106)

Para Macedo (2013), “o currículo precisa deixar de ser um documento instrutivo e propagador de conhecimentos e saberes prontos e acabados.” Ele precisa ser elaborado a partir das realidades locais de forma coletiva em consonância com a sua territorialidade e com as identidades de cada comunidade campesina e de seu processo historicamente construído. O currículo é um instrumento de multiplicidades com vertentes emancipatórias do autorreconhecimento de cada sujeito do campo, levando o aluno a ultrapassar as fronteiras locais, buscando a universalidade dos diversos saberes, tornando-os historiadores de sua itinerância histórico social. Por tanto, o currículo deve atender as necessidades específicas de maneira dinâmica, eliminando o estado estático, deve ser de fato a ferramenta da construção do saber e não apenas um mero propagador de saberes feitos.

As escolas do campo, em sua maioria, se constituem com o formato de multisseriação. Assim, o currículo deve contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico nessas escolas. Diante do cenário diferenciado ao qual as classes multisseriadas estão inseridas, o processo de ensino e aprendizagem torna-se essencialmente mutável e adaptável a cada realidade apresentada, deste modo, as metodologias utilizadas na modalidade da Educação do Campo são processos pensados e planejados para que os objetivos educacionais almejados sejam alcançados de forma satisfatória. Na Educação do Campo, os projetos interdisciplinares tornam-se fundamentais para a construção dos saberes, uma vez que, na diversidade de níveis da turma multisseriada, é possível compartilhar e construir conhecimentos, ultrapassando as barreiras da multisseriação.

Assim sendo, a dimensão do vínculo entre conhecimento e realidade na perspectiva interventora, demanda ser capaz de captar o dinamismo intrínseco ao próprio ser, que não é linear, mas é de luta, conflito, contradição. (CALDART, 2012). Logo, é importante diferenciar a escola do campo da escola da cidade, por força das suas especificidades, deve-se perceber também as transparticularidades de cada escola campesina. Mesmo tendo aspectos comuns por serem predominantemente municipais, multisseriadas ou regulares e localizadas na área rural, essas escolas têm características específicas que precisam ser levadas em consideração na sua organização. Outro ponto comum a ser considerado é que independentemente do tipo, formato ou organização a qual se encontrem, as escolas do campo requerem uma atenção especial, dada a extrema importância que possuem na construção da identidade da população local. Por tanto, a organização curricular, deve ser construída com base na valorização

do sujeito, da sua cultura, do seu lugar, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos prévios de suas vivências e novos aprendizados. Essa junção de saberes, as manifestações culturais locais e os conteúdos formais científicos, colaboram para a formação integral do sujeito. Pois não há saber mais, ou saber menos, há saberes diferentes. (FREIRE, 1987). Deve haver uma centralidade no sujeito, suas especificidades e saberes. É necessário que o conhecimento escolar se articule com a realidade dos indivíduos para que assim possibilite as reais transformações.

Dessa maneira, a proposta de currículo para a educação no/do campo, deve priorizar a valorização do sujeito, e essa valorização deve ter início nas pequenas ações diárias, tornando a sala de aula o lugar que represente sua realidade, seu cotidiano, como algo de extrema importância para a sociedade, proporcionando uma reflexão de como seu trabalho, sua realidade, e seus conhecimentos prévios são relevantes e cheios de valores. É imprescindível que a escola possa intervir nesse processo de valorização, fazendo com que as turmas multisseriadas e regulares, vivenciem a real educação do campo, tornando a escola parte integrante da realidade, adotando metodologias eficazes, valorizando o campo e o sujeito que a ele pertence. Nesse sentido Gadotti nos aponta (1992, pág. 13):

[...] Não se pode confundir respeito à cultura local com a contemplação paternalista e benevolente do pitoresco popular, que pode estar também carregado de alienações, sem falar que simplesmente respeitar a cultura local, sem ultrapassá-la, é condenar as populações marginalizadas dos benefícios sociais a continuarem na mesma situação.

Assim, a concepção de Educação do Campo não deve apenas buscar romper com a proposta de educação tradicional que organiza o currículo nos moldes da educação urbana, mas principalmente inserir novos valores e especificidades do campo, ressignificando e garantindo o conhecimento científico. Um currículo próprio, atrelado a realidade local e global, com saberes científicos, mas embasado nas experiências vividas pelos estudantes, na valorização da cultura local e de seus sujeitos, só assim teremos uma educação no / do campo. Portanto, constitui-se um enorme desafio para todos os envolvidos no processo, a implementação desse novo currículo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Mairli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo, Papirus, 2002.
- ARROYO, M. G & CALDART, R.S. (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguél. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica (org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.
- CALDART, R. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgan; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade políticas públicas. Brasília: DF, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. RJ: Paz e terra, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo – Campo, conceito e pesquisa**. 7ª ed. Petrópolis, Vozes, 2013.
- MORAES, Edel et al. **Retratos de realidade das escolas do campo: multisserie, precarização, diversidade e perspectiva**. In: Rocha, A.I.M & HAGE, M.S. (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. 1ª ed. SP: Autêntica editora, 2015.
- Documento Curricular Referencial da Bahia – Para Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2019.
- Plano Municipal de Educação – PME. Paulo Afonso, junho de 2015.

ANEXO B - PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME DE PAULO AFONSO – 2015 A 2025

Diário Oficial do MUNICÍPIO

Prefeitura Municipal de Paulo Afonso

Terceira-Feira - 23 de Junho de 2015 - Ano VI - Nº 1431

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Prefeitura Municipal de Paulo Afonso publica:

- Lei Municipal Nº. 1.309 de 22 de junho de 2015 - Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município, em consonância com a Lei Federal nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.



Imprensa Oficial. Tá aqui, tá legal.

Se não é só uma gota de conhecimento que faz a diferença, mas a vontade de aprender e a imprensa Oficial que faz a diferença.

Imprensa Oficial a publicidade local tá aqui e tá legal.

Gerente: Anton Bastos Pereira / Secretário: Osvaldo / Editor: Ass. Comunicação Paulo Afonso - BA

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WVVYFCBVGTHQ4WBSF0M9EG

Diário Oficial do MUNICÍPIO

Paulo Afonso

Terceira-Feira 23 de Junho de 2015 3. Ano VI - Nº 1431



MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO ESTADO DA BAHIA

diretrizes, metas e estratégias do PNE, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 5º - O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - Ideb será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo de educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional de rendimento escolar ou outro índice que venha sucedê-lo.

Parágrafo Único - Estudos desenvolvidos e aprovados pelo MEC na construção de novos indicadores, a exemplo dos que se referem à qualidade relativa ao corpo docente e à infraestrutura da educação básica, poderão ser incorporados ao sistema de avaliação deste plano.

Art. 6º - O Município, em articulação e integração com o Estado, a União e a sociedade civil e política, promoverá a avaliação periódica de implementação do Plano Municipal de Educação de Paulo Afonso e sua respectiva consonância com os Planos Estadual e Nacional.

S 1º - O Poder Legislativo, com a participação da sociedade civil e política, organizada e por intermédio da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores, Conselho Municipal de Educação e Comissão de Acompanhamento e Avaliação do PNE acompanhará a execução do Plano Municipal de Educação.

S 2º - A primeira avaliação do PNE realizar-se-á durante o segundo ano de vigência desta Lei, cabendo à Câmara de Vereadores aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas às correções de eventuais deficiências e distorções.

S 3º - O Conselho Municipal e a Comissão de Acompanhamento e Avaliação do PNE

I - Acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas

II - Promoverá a Conferência Municipal de Educação

S 4º - A Conferência Municipal de Educação realizar-se-á em intervalo de até 6 anos entre elas, com intenção de fornecer elementos para o PNE e também refletir sobre o processo de execução do PNE.

Art. 10 - Caberá ao gestor municipal a adoção das medidas governamentais necessárias para o alcance das metas previstas no PNE.

Parágrafo Único - As estratégias definidas no Anexo desta Lei são válidas a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instituições jurídicas que formalizem a cooperação entre os entes federados.

Art. 6º - O Município elaborou o seu PNE em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, Lei nº 13.005/2014.

Parágrafo Único - O Município observou em seu PNE as estratégias que:

MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO - ESTADO DA BAHIA

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WVVYFCBVGTHQ4WBSF0M9EG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Terceira-Feira 23 de Junho de 2015 3. Ano VI - Nº 1431

Paulo Afonso

Diário Oficial do MUNICÍPIO

Leis



MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO ESTADO DA BAHIA

LEI MUNICIPAL Nº. 1.309 DE 22 DE JUNHO DE 2015.

"Aprova o Plano Municipal de Educação - PME do Município, em consonância com a Lei Federal nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências."

O PREFEITO MUNICIPAL DE PAULO AFONSO, Estado da Bahia, faz saber que a Câmara Municipal de Vereadores decretou e seu senado é promulgou a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica aprovado o Plano Municipal de Educação - PME, com duração de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º - São diretrizes do PME:

- I - Diminuição do analfabetismo;
- II - Melhoria do atendimento escolar;
- III - Proposição de ações para superar as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania;
- VI - Promoção do princípio de gestão democrática da educação pública;
- VII - Valorização dos profissionais de educação;
- VIII - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º - As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PME, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º - O plano plurianual, as diretrizes organizacionais e os instrumentos legais do Município deverão ser formulados de maneira a assegurar a consecução das ações organizacionais compatíveis com as

MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO - ESTADO DA BAHIA

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WVVYFCBVGTHQ4WBSF0M9EG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Terceira-Feira 23 de Junho de 2015 3. Ano VI - Nº 1431

Paulo Afonso

Diário Oficial do MUNICÍPIO



MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO ESTADO DA BAHIA

I - Adequar as articulações das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais;

II - Considerar as especificidades específicas da população do campo assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - Garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas educacionais.

Art. 9º - A partir de Lei aprovada do PME, o Município deve aprovar a lei específica para instituir o seu sistema de ensino, disciplinando a gestão democrática pública no prazo de 2 anos, contado da publicação desta Lei.

Art. 10 - Os Poderes do Município deverão obrigatoriamente divulgar o Plano aprovado por esta Lei, bem como no progressiva realização de suas metas e estratégias, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 11 - Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PME, o poder executivo encaminhará à Câmara de Vereadores, sem prejuízo das prerrogativas desse poder, o projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação a vigorar no período subsequente, que inclua diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 12 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 - Revogam-se as disposições em contrário.

Paulo Afonso, 22 de junho de 2015.

ANTONIO BASTOS PEREIRA, PREFEITO MUNICIPAL.

MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO - ESTADO DA BAHIA

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WVVYFCBVGTHQ4WBSF0M9EG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Diário Oficial do MUNICÍPIO Paulo Afonso Terça-feira 23 de Junho de 2015 31 - Ano VII - Nº 1413

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Francisco Lúis de Souza (Coordenador) Márcia Dattara Lima da Silva Oliveira Célia Maria de Araújo Rosana Maria Tavares de Mendonça Venícios Ribeiro de Silva	Secretaria Municipal de Educação Escola Municipal Vereador João Bosco Ribeiro Escola Municipal São Vicente de Paulo Escola Municipal Vereador João Bosco Ribeiro Escola Municipal Vereador João Bosco Ribeiro
EDUCAÇÃO DO CAMPO	Clemente Maria Lima (Coordenadora) Adalgisa Pereira de Azevedo Jonáias Soares Nogueira Eliângela de Oliveira Barros	Secretaria Municipal de Educação Escola Municipal Jansen de Carvalho Secretaria Municipal de Educação Secretaria Municipal de Educação
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Joana Grazi Ternes da Silva (Coordenadora) Cláudia de Sá Oliveira Marta Luiza Teixeira Santos Adriana Machado dos Santos Ana Cláudia Alves de Carvalho Ana Maria Soares Damasceno Erika Regina Araújo Silva Eliane Maria Pereira Herlita Cristina dos Santos Cambolis Marta Flávia Coelho dos Santos Marta Madalena Lima da Silva	Secretaria Municipal de Educação Escola Municipal Vereador João Bosco Ribeiro Escola Boa Vista Secretaria Municipal de Educação Secretaria Municipal de Educação Escola Municipal Rivaldira de Carvalho Sala de Recursos da Escola Municipal Rivaldira de Carvalho Sala de Recursos da Escola Municipal João Bosco Ribeiro Escola Municipal Vinícius de Moraes Centro Integracional Municipal de Paulo Afonso
TRANSVERSALIDADE	Marcelo Cardoso de Brito (Coordenador) Marta Lima Bezerra Adão Luiz Martins dos Santos Andrésson Gonçalves	Secretaria Municipal de Educação Secretaria Municipal de Educação Escola Municipal Jansen de Carvalho Universidade do Estado da Bahia/Campus VIII
RECURSOS FINANCEIROS PARA A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO	Marta do Carmo Santos da Silva (Coordenadora) Daniel Soares de Carvalho Jorleide Lima Campos Marcelo de Santana Souza	Secretaria Municipal de Educação Secretaria Municipal de Educação Secretaria Municipal de Educação Prefeitura Municipal de Paulo Afonso/Contabilidade

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWWYFCBQVTHQ4WBSFQJMEG
Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Terça-feira 23 de Junho de 2015 31 - Ano VII - Nº 1413 Paulo Afonso Diário Oficial do MUNICÍPIO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ANÁLISE SITUACIONAL DO MUNICÍPIO E DA EDUCAÇÃO	16
2.1	ANÁLISE SITUACIONAL DO MUNICÍPIO	16
2.1.1	Caracterização do Município	16
2.1.1.1	Aspectos Históricos	16
2.1.1.2	Aspectos Geográficos	18
2.1.1.3	Aspectos Demográficos	21
2.1.1.4	Aspectos Socioeconômicos	24
2.1.1.5	Aspectos Culturais	25
2.2	ANÁLISE SITUACIONAL DA EDUCAÇÃO	26
2.2.1	Gestão da Educação	26
2.2.1.1	Aspectos pedagógicos	27
2.2.1.2	Estrutura da educação municipal	27
2.2.1.3	Organização e funcionamento da educação municipal	37
2.2.1.4	Apoio ao educando	44
2.2.1.5	Acompanhamento pedagógico	47
2.2.1.6	Gestão das unidades escolares	50
2.2.1.7	Instalações físicas e materiais nas unidades escolares	51
2.3	VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	52
2.4	NÍVEIS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR	57
2.4.1	Educação Infantil	58
2.4.2	Ensino Fundamental	68
2.4.3	Ensino Médio	78
2.5	EDUCAÇÃO SUPERIOR	88
2.5.1	Ensino superior	88
2.6	MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	90
2.6.1	Educação Profissional	90
2.6.2	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	93
2.6.3	Educação do Campo	96
2.6.4	Educação Especial	103

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWWYFCBQVTHQ4WBSFQJMEG
Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Diário Oficial do MUNICÍPIO Paulo Afonso Terça-feira 23 de Junho de 2015 31 - Ano VII - Nº 1413

coadunam-se para fortalecimento desse propósito que será reforçado com este Plano Municipal de Educação. 27

2.2.1.1 Aspectos Pedagógicos

Pedagogicamente, a educação do município de Paulo Afonso prima por um ensino-aprendizagem em que se reieve a diversidade como patamar de crescimento profissional. A permanência do aluno na escola como fator primordial para aferição do conhecimento é uma constante preocupação, sendo que o propósito de formação da cidadania, estralada da educação escolar, norteia todas as esferas educacionais.

2.2.1.2 - Estrutura da Educação Municipal

A educação, direito de todos e dever do Estado, no município de Paulo Afonso está estruturada em bases legais, dentre elas, apresentam-se as seguintes:
Lei Orgânica do Município - criada em 21/06/1990 e promulgada em 28/06/1990.

Art. 175 - O dever do Município com a educação será efetivado mediante garantia de

- I. Ensino básico, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II. Progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;
- III. atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. Atendimento das crianças de zero a três anos em creche, e de quatro a cinco anos em educação infantil;
- V. Acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e atividade de acordo com a habilidade de cada um educando;
- VI. Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII. Atendimento ao educando, no ensino básico, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- VIII. Promover o atendimento do educando portador de necessidades especiais oferecendo, sempre que necessário, recursos de educação especial assegurando a educação inclusiva

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWWYFCBQVTHQ4WBSFQJMEG

Terça-feira 23 de Junho de 2015 31 - Ano VII - Nº 1413 Paulo Afonso Diário Oficial do MUNICÍPIO

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. 28

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo município, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público reexaminar os educandos no ensino básico, fazer a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência escolar.

Art. 176 - O ensino será ministrado com base nos princípios dispostos adiante:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. Gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação;
- VI. Plano de carreira, garantido, na forma da lei, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública;
- VII. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VIII. Garantia de padrão de qualidade;
- IX. Piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

Parágrafo único - A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito do Município.

Art. 177 - O ensino oficial do município será gratuito e prioritário na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II.

§ 1º - O ensino religioso será ofertado de forma democrática nas unidades de ensino, constituindo matéria facultativa para os alunos.

§ 2º - O ensino básico regular será ministrado em Língua Portuguesa

§ 3º - O Município orientará e estimulará por todos os meios, a educação física nos estabelecimentos municipais de ensino e nos particulares que recebam auxílio do Município.

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWWYFCBQVTHQ4WBSFQJMEG

Em relação ao acesso dos alunos às escolas da rede, o município disponibiliza transporte para alunos que precisam de deslocamento, do campo para o campo, e do campo para o centro da cidade. Para melhorar o atendimento aos alunos, os veículos que prestam serviço são vistoriados, numerados e recebem platinagem própria do município, também foi afixado nos veículos o número do telefone da ouvidoria para quaisquer reclamações a serem feitas pela população. O município aderiu ao Programa e Caminho da Escola, e foi contemplado com cinco ônibus.

Tabela 3: Unidades Escolares Rurais da Rede Municipal de Ensino

Table with 2 columns: UNIDADE ESCOLAR and LOCALIZAÇÃO - Povoado. Lists schools like Escola Mun. General Aguiar Lima (Júá), Escola Mun. Joazeiro de Carvalho (Riacho), etc.

Table with 2 columns: Escola Mun. and Tabuleirão. Lists schools like Escola Mun. Manoel Gomes de Sá (Tabuleirão), Escola Mun. Manoel Pereira (Segadinho), etc.

Tabela 4: Relação de Unidades Escolares Urbanas da Rede Municipal de Ensino

Table with 2 columns: UNIDADE ESCOLAR and ENDEREÇO. Lists schools like Escola Casa da Criança 01 (Av. Getúlio Vargas, S/N - Centro), Escola Casa da Criança 02 (Av. Conforto, S/N - Centro), etc.

das atividades de interação com o educador". Isso significa que o professor passou a ter mais tempo para estudo e planejamento de suas atividades.

Para a jornada de 20 horas semanais, 13 são destinadas à docência. 05 para os momentos de estudos na escola, enquanto que 02 horas são para livre escolha. Na jornada de 25 horas semanais, 17 são para a prática pedagógica com os alunos, 06 para os momentos destinados a estudos e planejamentos, 02 horas são livres. Em uma jornada de 40 horas semanais o professor atua na docência com 27 horas-aulas, enquanto que 10 horas são para momentos de estudo, formações e planejamentos em reuniões de AC, realizadas na Unidade Educacional, e 03 horas livres.

O Coordenador Pedagógico que tem sua carga horária de 20 ou 40 horas semanais trabalha as 20 ou as 40 horas no Estabelecimento de Ensino, e o Gestor Escolar atua com 40 horas semanais na Unidade Educacional e a ultrapassa quando preciso. O vice-diretor possui carga horária de 20 horas semanais.

A SME orienta, através de sua Equipe Pedagógica, quando da realização dos planejamentos nas escolas, que se prime pela escolha de conteúdos atualizados condizentes com as diretrizes curriculares vigentes. Para isso, as formações promovidas nas Jornadas Pedagógicas, antes do início do ano letivo, dão suporte para que esse atendimento seja pleno e sequencial.

As escolas da Rede Municipal de Ensino possuem o seu Regimento Interno Unificado, cuja elaboração foi realizada há alguns anos, com a participação de docentes e técnicos. As Unidades Escolares promovem recuperação paralela, e isso tem diminuído o quantitativo de alunos que precisam fazer a recuperação de final de ano, o que denota que os resultados apresentados são satisfatórios com a adoção da recuperação paralela.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma realidade de todas as escolas, que recebem orientação técnica e pedagógica da SME, para a elaboração participativa envolvendo o Conselho Escolar, docentes, gestores, alunos e coordenadores pedagógicos.

A educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz com intencionalidade. Educador e educando (liderança e massas), condicionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não se devesse-la e assim criticamente conhecê-la, mas também no de realizar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação comum, esse saber de realidade, se descobrem como seus reflexões permanentes. Deste modo, a presença dos conteúdos na busca de sua libertação, mas que pseudo-participação, é o que deve ser, engajamento.

Nesta proposta, para a construção do Plano Municipal de Educação, estão contempladas as pretensões técnico-administrativas, às quais a partir do que propôs Paulo Freire oportunizem ao aluno integrante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Paulo Afonso desfrutar de um ensino referencial de qualidade nos turnos diurno e noturno, não obstante, adequado, desafiador, propiciador de autossuperação à sua clientela e consequentemente resultante de sucessos observados e notificados na estatística da Educação Municipal.

Assim, o Plano Municipal de Educação atenderá aos integrantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos que não tiveram oportunidade e acesso à educação sistemática, bem como aqueles com distorção idade/série, sendo um dos pré-requisitos para ingressar na referida modalidade com a idade mínima de 15 (quinze) anos como assevera o Parecer nº 11 CNB/CBEB, de 10 de maio de 2000.

Tabela 34: Matrícula total na Educação de Jovens e Adultos no município de Paulo Afonso, por dependência administrativa e localização (2010/2012). Table with columns: Anos, Dependência (Municipal, Rural), Localização (Urbana, Rural), Total.

Hodiernamente, a Educação de Jovens e Adultos enfrenta o desafio de estabelecer paradigmas facilitadores da inter-relação entre o saber e o aprender que possibilite a conquista da verdadeira autonomia do aluno, cabendo aos profissionais de educação criar mecanismos para estreitar esta relação a fim de que seja permitida a inclusão desse aluno no mundo socialmente letrado.

65
Oportunizar acesso, permanência e priorizar pela qualidade da Educação de Jovens e Adultos, resultando sucesso ao final do curso são estratégias para reparar um dano a um direito anteriormente negado, é promover à consecução da verdadeira justiça social. E para que isso ocorra se faz necessário um olhar aguçado e diferenciado da realidade deste aluno, não sendo ele menos capaz, mas que a metodologia aplicada pelos profissionais atuantes possa estar voltada à promoção e desenvolvimento de suas potencialidades.

Nessa perspectiva, devem ser consideradas experiências extracurriculares, vivências internalizadas, verdadeiros condutores da aquisição de conhecimentos. Em suma, a assimilação dos conteúdos e pré-requisitos básicos essenciais à modalidade, de forma substancial e significativa como assegura o artigo 37, da lei nº 9394/96.

Artigo 37 – A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

O artigo em epígrafe impõe, ao poder público, ações voltadas à promoção de uma modalidade com características peculiares à clientela de EJA que não só dizem respeito à preparação do currículo, mas, e principalmente, à atualização profissional de docentes e profissionais da educação numa perspectiva de que estes possam ressignificar a prática pedagógica capaz de utilizar de forma extensa todo material destinado à EJA bem como todo e qualquer investimento destinado à referida modalidade.

Como forma de propiciar a este acesso, permanência, bem como condições dignas para uma efetiva participação, que venha a resultar sucesso para o conjunto, a Prefeitura Municipal de Paulo Afonso através da Secretaria Municipal de Educação vem subsidiar a Educação Pública Municipal disponibilizando: transporte em boa condição de uso; merenda escolar de qualidade devidamente acompanhada por nutricionista; material didático adequado à realidade do aluno da EJA; e cursos de aprimoramento profissional em tópicos opostos, especificamente os cursos de solda e informática.

Diante do exposto, há todo um aparato para que a modalidade de EJA aconteça de forma substancial e significativa, conforme estabelecido no citado artigo 37 da Lei 9394/96,

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WwYFCB0V7SHQ4WBSF0MNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

120
3 - DIRETRIZES, METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Após ser feita a Diagnóstico da Educação do Município de Paulo Afonso, pelas Comissões Representativas, aferidas por diversos segmentos sociais, seguem as metas prioritárias e as estratégias para serem realizadas por um período de dez anos. A partir do que se estabeleceu na lei nº 13.005, de 28 junho de 2014, 10 (dez) diretrizes, é que se foi feita a elaboração deste documento gerido de forma participativa e democrática. Com este Plano Municipal de Educação, que vigorará por dez anos a partir de sua aprovação, pretende-se melhorar significativamente a educação nas Redes Privada, Municipal, Estadual e Federal que atuam no município de Paulo Afonso, estado da Bahia.

3.1. DIRETRIZES, METAS E ESTRATÉGIAS

Diretrizes do Município de Paulo Afonso

- I – Diminuição do analfabetismo;
- II – Melhoria do atendimento escolar;
- III – Proposição de ações para superar as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial;
- IV – Melhoria da qualidade da educação;
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania;
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – Valorização dos profissionais da educação;
- VIII – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WwYFCB0V7SHQ4WBSF0MNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

121

Metas e Estratégias do Município de Paulo Afonso

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 1.1- Assegurar a oferta de Educação Infantil nas Redes Municipal e Privada de Ensino, aumentando o número de creches (maternal) e salas de aula (pré-escolar), conforme as demandas verificadas;
- ✓ 1.2- Garantir e ampliar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, das Redes Municipal e Privada de Ensino, com profissionais com formação específica em Atendimento Educacional Especializado (AEE) em cursos com carga horária mínima de 220 horas;
- ✓ 1.3- Garantir a matrícula de crianças deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na educação infantil das diversas Redes de Ensino do município de Paulo Afonso, sendo as Unidades Educacionais responsáveis por esta ação;
- ✓ 1.4- Fortalecer políticas educacionais, etnias e educação ambiental para alunos, professores e pais de alunos da educação infantil e pré-escola, sendo as Unidades Educacionais responsáveis por esta ação.

Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 90% (noventa por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 2.1- Intensificar o acompanhamento pedagógico nas Unidades Educacionais, sendo cada Rede de Ensino responsável por esta ação;

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WwYFCB0V7SHQ4WBSF0MNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

122

- ✓ 2.2- Citar sistema de monitoramento para levantamento e análise de dados como intervenção nas Unidades Educacionais das Redes de Ensino, sendo de responsabilidade da Rede que adotar esta ação;
- ✓ 2.3- Intensificar a articulação com os programas das Secretarias Municipais de Saúde e Desenvolvimento Social para atuação nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- ✓ 2.4- Assegurar a oferta do ensino fundamental aos alunos do campo, principalmente no e do campo, disponibilizando o transporte escolar quando necessário;
- ✓ 2.5- Ofertar transporte de qualidade, garantindo padrões adequados de segurança aos alunos usuários;
- ✓ 2.6- Proporcionar formação específica na área de atuação para os professores do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo que as demais Redes de Ensino também se responsabilizarão por esta ação em suas respectivas Unidades Educacionais;
- ✓ 2.7- Garantir cursos de capacitação para profissionais da educação que atuam no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino, inclusive aos profissionais que atuam com Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais, sendo que as demais Redes de Ensino também se responsabilizarão por esta ação, em suas respectivas Unidades Educacionais;
- ✓ 2.8- Promover atividades de desenvolvimento de estímulos a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo municipal, sendo esta ação de responsabilidade das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino.

Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WwYFCB0V7SHQ4WBSF0MNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

123

Estratégias

- ✓ 3.1. Elencar ementa para programas culturais e educacionais para atender a população na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos matriculados no ensino médio, sob responsabilidade, tanto a elaboração como o planejamento e execução, das Redes Estadual, Federal e Privada de Ensino;
- ✓ 3.2. Disponibilizar transporte escolar para estudantes do ensino médio do meio rural, observando-se os padrões exigidos para o conforto e segurança dos escolares, através de convênios com os entes federados;
- ✓ 3.3. Promover formações continuadas, através de parcerias e convênios com entes federados, para os profissionais da educação que atuam no ensino médio, inclusive aos educadores que atuam com Atendimento Educacional Especializado, sendo as Redes Estadual, Federal e Privada de Ensino as responsáveis por esta ação.

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o final da vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 4.1. Garantir e ampliar o funcionamento das Salas de Recursos com profissionais com especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino, sendo cada Rede a responsável por esta ação;
- ✓ 4.2. Ofertar curso de capacitação e aperfeiçoamento nas diversas áreas da Educação Especial para os profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, através de convênios e parcerias com os entes federados, assim como as demais Redes de Ensino que atendem alunos

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWYFCBVTGHQWBSFOANE

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

124

- com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação também se responsabilizarão por esta ação;
- ✓ 4.3. Fazer parcerias com as Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social, que designarão profissionais especializados na área para promover o desenvolvimento integral da criança na Rede Municipal de Ensino;
 - ✓ 4.4. Adquirir livros e equipamentos adequados à deficiência dos alunos, ficando as Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino responsáveis pela aquisição, distribuição e utilização desse material;
 - ✓ 4.5. Viabilizar formação continuada em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do Sistema Braille, através de convênios com os entes federados para os profissionais da Rede Municipal, Estadual e Federal de Ensino, sendo que a celebração de convênios e as contrapartidas serão de responsabilidade de cada Rede de Ensino;
 - ✓ 4.6. Criar diretrizes para elaboração de instrumentos de avaliação pedagógica adequada à realidade dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino. Cada Rede será responsável por esta ação;
 - ✓ 4.7. Adaptar, de acordo com as normas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as estruturas físicas das escolas municipais, sendo também de responsabilidade das demais Redes de Ensino o cumprimento da legislação em vigor que versa sobre a acessibilidade;
 - ✓ 4.8. Promover a fiscalização, através dos órgãos competentes, do transporte escolar adaptado de alunos da Rede Municipal de Ensino e da Rede Privada;
 - ✓ 4.9. Prover equipamentos e recursos adaptados para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo de responsabilidade das diversas Redes de Ensino do Município a realização deste item;
 - ✓ 4.10. Organizar a educação especial para disponibilizar as funções de professor/auxiliar para os alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWYFCBVTGHQWBSFOANE

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

125

auxílio constante no cotidiano escolar nas escolas das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino;

- ✓ 4.11. Ofertar profissionais tradutores intérpretes em Língua de Sinais/Língua Portuguesa em sala de aula regular para o estabelecimento da comunicação entre surdos e ouvintes e vice-versa, como também profissionais de Braille e Sorsaban, viabilizando formação para esses profissionais na Rede Municipal de Ensino, as demais Redes de Ensino do Município de Paulo Afonso também devem se responsabilizar por esta ação em suas Unidades Educacionais;
- ✓ 4.12. Definir, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo esta ação de responsabilidade de cada Rede de Ensino que atua no município.

Meta 6 - Promover políticas educacionais para garantir a alfabetização de 90% (noventa por cento) das crianças, até os oito anos de idade, ao término do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, até o último ano de vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 5.1. Promover formação continuada para professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino, através de convênios com os entes federados, sendo que a Rede Privada de Ensino responsabilizar-se-á por suas formações;
- ✓ 5.2. Propor intervenções pedagógicas para assegurar a alfabetização e o letramento na Rede Municipal de Ensino, observando-se o processo de inclusão, sendo que a Rede Privada de Ensino responsabilizar-se-á por esta ação;
- ✓ 5.3. Intensificar acompanhamentos pedagógicos nas Unidades Educacionais das Redes Municipal e Privada de Ensino, diagnosticando problemas e intervindo de forma participativa para viabilizar melhorias nas ações socioeducativas pertinentes ao processo de alfabetização;

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWYFCBVTGHQWBSFOANE

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

126

- ✓ 5.4. Utilizar o diagnóstico das avaliações de larga escala para melhoria da ensinagem e da aprendizagem nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- ✓ 5.5. Promover educação do campo e no campo para as crianças em processo de alfabetização matriculados na Rede Municipal de Ensino.

Meta 6 - Priorizar educação em tempo integral, objetivando atingir o patamar de 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, contemplando, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos do meio rural e urbano matriculados na educação básica, até o final da vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 6.1. Acompanhar as ações pedagógicas pertinentes à educação em tempo integral das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino, cuja responsabilidade é de competência de cada Rede;
- ✓ 6.2. Monitorar a execução de programas federais;
- ✓ 6.3. Mobilizar as famílias para incentivar a participação dos estudantes nas propostas de educação de tempo integral das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino, cuja responsabilidade é de competência de cada Rede;
- ✓ 6.4. Estabelecer parcerias com órgãos governamentais e setores da sociedade civil para desenvolver ações referentes à educação em tempo integral, sendo esta ação de responsabilidade das Redes de Ensino do município de Paulo Afonso;
- ✓ 6.5. Determinar mudanças estruturais em escolas da zona urbana e rural para atender as exigências de implantação de escolas com educação em tempo integral, sendo esta ação de responsabilidade das Redes de Ensino do município de Paulo Afonso;
- ✓ 6.6. Adequar currículos escolares para melhoria do ensino e aprendizagem, as Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino farão as suas adequações;
- ✓ 6.7. Promover atividades artísticas, esportivas, culturais, de acompanhamento pedagógico da aprendizagem e de lazer em

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWYFCBVTGHQWBSFOANE

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

127

contraturno escolar, sendo cada Rede de Ensino responsável por estas iniciativas.

Meta 7 - Efetuar políticas educacionais para melhorar significativamente o ensino e a aprendizagem em todo o município, buscando sempre a qualidade da educação, concentrando esforços para a melhoria do fluxo escolar e a proficiência dos alunos de modo a atingir, até o ano 2021, as seguintes médias no Ideb: 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 para os anos finais do ensino fundamental, e 5,2 para o ensino médio.

Estratégias

- ✓ 7.1- Realizar reforço escolar em contraturno, sendo as Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino responsáveis pelos custos referentes a esta ação;
- ✓ 7.2- Promover formações continuadas em serviço para professores, através de convênios com os entes federados, as Redes de Ensino serão as responsáveis pela celebração de seus convênios;
- ✓ 7.3- Incentivar a participação de pais e responsáveis e de toda a comunidade escolar para a melhoria da aprendizagem de alunos, sendo as Unidades Educacionais as incentivadoras e promotoras desta ação;
- ✓ 7.4- Criar equipe de acompanhamento pedagógico, cada Rede de Ensino formará seus grupos de trabalho, para efetivação de visitas às unidades escolares e diagnoses de problemas referentes à aprendizagem bem como a viabilização de intervenções pedagógicas para solução de problemas;
- ✓ 7.5- Definir profissionais com perfis adequados para elaboração e aplicação de instrumentos norteadores para o sucesso na melhoria contínua da qualidade educacional, sob responsabilidades das diversas Redes de Ensino;
- ✓ 7.6- Realizar avaliação institucional escolar norteada para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWWYFCBGVTHQ4MBSFOMNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

128

Meta 8 - Elevar a taxa de escolaridade básica, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo, atingindo 90% (noventa por cento) da população na faixa etária de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, na cidade e no campo, incluindo pobres, negros e pessoas em situação de vulnerabilidade social, até o final da vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 8.1- Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos para ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais, ação esta de responsabilidade das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino;
- ✓ 8.2- Realizar mapeamento anual, por meio do censo educacional da população do campo, visando a localizar e identificar a demanda por escolarização na Rede Municipal de Ensino;
- ✓ 8.3- Garantir ampla participação dos povos do campo, negros e não negros na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais, ação a ser efetuada sob responsabilidade das diversas Redes de Ensino do Município de Paulo Afonso;
- ✓ 8.4- Identificar e disseminar processos pedagógicos inovadores para o atendimento aos jovens e adultos matriculados na Rede Municipal de Ensino, garantindo uma educação de qualidade e permanência do aluno nas escolas da cidade e do campo;
- ✓ 8.5- Garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos residentes na cidade e no campo nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, as demais Redes de Ensino deverão também garantir a absorção desses alunos e desenvolver a política de inclusão.

Meta 9 - Implementar políticas públicas educacionais para avançar o processo de alfabetização de jovens e adultos, alcançando 90% (noventa por cento) de

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWWYFCBGVTHQ4MBSFOMNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

129

alunos alfabetizados para a população de 15 (quinze) anos ou mais, até o ano de 2015; e diminuir o analfabetismo absoluto até alcançar a taxa mínima de 5% (cinco por cento) da população, além de reduzir para 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 9.1- Implementar ações de alfabetização para jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica na Rede Municipal de Ensino;
- ✓ 9.2- Promover a qualificação profissional para alunos a partir dos 15 (quinze) anos de idade que estejam estudando nas redes de ensino, em programas de alfabetização, cada rede assumirá a sua responsabilidade frente a esta ação;
- ✓ 9.3- Garantir a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em programas de alfabetização na cidade e no campo nas escolas das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino;
- ✓ 9.4- Promover a articulação com os programas oriundos do Ministério da Educação e Governo do Estado da Bahia a fim de atender estudantes por meio de ações de cidadania, em parceria com os setores tecnológicos, trabalho e emprego e assistência social, esporte e cultura, que ajudem a garantir melhores condições para o aprendizado dos estudantes na Rede Municipal de Ensino, outras Redes de Ensino também poderão se envolver e responsabilizar-se por essa ação;
- ✓ 9.5- Redimensionar currículos e propostas pedagógicas específicas para melhoria da alfabetização de jovens e adultos via letramento, sendo esta ação de responsabilidade das Redes de Ensino que atendam à Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ 9.6- Criar mecanismos para minimizar a evasão escolar através da execução de políticas intersetoriais, com a criação de programas de assistência estudantil e acompanhamento multidisciplinar dos estudantes, sendo de cada Rede Pública de Ensino a responsabilidade desta ação.

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWWYFCBGVTHQ4MBSFOMNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

130

Meta 10 - Promover, valorizar e incentivar o ensino profissional, garantindo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas às modalidades dos ensinos fundamental e médio da educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, até o final da vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 10.1- Adequar as escolas para receberem o aluno jovem e adulto dos cursos profissionalizantes respeitando suas necessidades profissionais específicas, sendo esta ação de responsabilidade de cada Rede de Ensino que adote esta modalidade;
- ✓ 10.2- Promover parcerias com órgãos governamentais para celebração de convênios que contemplem a profissionalização da educação de jovens e adultos, ressaltando a responsabilidade desta ação atribuída às Redes de Ensino que atuam no município;
- ✓ 10.3- Promover parcerias com a sociedade civil para oferta de estágios, destacando que cada Rede de Ensino oficializará seus convênios;
- ✓ 10.4- Adequar currículos escolares às propostas profissionalizantes da educação de jovens e adultos, sendo que as redes que ministrem essa modalidade de ensino se responsabilizarão por esta ação;
- ✓ 10.5- Promover a inclusão de alunos com NEE nos programas de educação de jovens e adultos mais próximos de sua residência, em quaisquer Redes de Ensino, sendo estas as responsáveis pelas inclusões;
- ✓ 10.6- Criar estratégias que promovam a permanência dos alunos jovens e adultos na escola, sendo que as Redes de Ensino deverão promover suas estratégias, acompanhamento e intervenção pedagógica, envolvendo nesse processo a comunidade escolar;
- ✓ 10.7- Assegurar que os cursos de formação profissional contemplem os alunos público-alvo da Educação Especial, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo o seu acesso e permanência na escola, sendo que cada Rede de Ensino fica responsável por esta ação.

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WWWYFCBGVTHQ4MBSFOMNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

Diário Oficial do
MUNICÍPIO

Paulo Afonso

Terça-feira
23 de Junho de 2015
13123 - Ano VII - 1P

131

Meta 11 - Expandir as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, triplicando-as, garantindo a qualidade da oferta e assegurando o mínimo de 50% (cinquenta por cento) para o segmento público até o último ano de vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 11.1. Consolidar programas de acesso à educação profissional técnica de nível médio, sendo as Redes Privada, Estadual e Federal responsáveis por esta ação;
- ✓ 11.2. Capacitar os gestores escolares para lidar com os recursos financeiros da escola e promover a gestão escolar eficiente, sob responsabilidade das Redes de Ensino que adotam esta modalidade de educação profissional técnica de nível médio no município;
- ✓ 11.3. Promover formação para os conselhos escolares, sendo as Redes de Ensino Estadual e Federal responsáveis por esta ação;
- ✓ 11.4. Capacitar os professores para a educação profissional através de formações continuadas, sendo esta ação de responsabilidade das Redes de Ensino;
- ✓ 11.5. Celebrar convênios com os entes federados para expansão da oferta de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, a responsabilidade dessa ação será imputada as Redes Estadual e Federal de Ensino;
- ✓ 11.6. Promover parcerias com as empresas locais visando à celebração de convênios para aumentar a oferta de estágios curriculares obrigatórios, sendo esta ação de responsabilidades das Redes de Ensino que ministram a educação profissional no município.

Meta 12 - Aumentar a oferta de matrículas na educação superior, elevando-as para 50% (cinquenta por cento) em sua taxa bruta e em 30% (trinta por cento) para a população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, taxa líquida, primando pela qualidade da oferta, além de destinar 40% (quarenta por cento) das novas matrículas para o segmento público até o final da vigência deste PME.

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WMYFCBGVTHQ4WBSFOMNEG
Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Diário Oficial do
MUNICÍPIO

Paulo Afonso

Terça-feira
23 de Junho de 2015
13123 - Ano VII

132

Estratégias

- ✓ 12.1. Ampliar a oferta de vagas na educação superior na rede pública e/ou privada (presencial ou à distância), sendo as Redes Privada, Estadual e Federal responsáveis por esta ação;
- ✓ 12.2. Criar mecanismos para atrair jovens egressos do ensino médio para ingressar na educação superior, ação esta de responsabilidade das Redes de Ensino que ministram a educação básica e superior no município;
- ✓ 12.3. Firmar convênios com empresas públicas e privadas para elevar a oferta de estágios para atender todos os alunos, sendo cada Instituição de Ensino Superior responsável por esta iniciativa;
- ✓ 12.4. Primar pela qualidade dos cursos (presencial ou à distância), bem como a infraestrutura necessária para o seu funcionamento em todas as Instituições de Ensino Superior, sendo as Redes Privada, Estadual e Federal de Ensino responsáveis por esta ação.

Meta 13 - Melhorar significativamente a qualidade da oferta de cursos da educação superior, presenciais e/ou à distância, ampliando em 75% (setenta e cinco por cento) os docentes mestres e doutores, sendo, do total, o mínimo de 35% (trinta e cinco por cento) doutores, até o último ano de vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 13.1. Celebrar convênios com os entes federados para a promoção de cursos de mestres e doutorados para docentes que atuam na educação superior, sendo esta ação de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior;
- ✓ 13.2. Garantir a qualidade dos cursos ofertados na educação superior, tendo como indicador o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), sabendo que as Instituições de Ensino Superior que atuam no município farão seus planos de ação para alcançar melhorias significativas nessas avaliações externas;

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WMYFCBGVTHQ4WBSFOMNEG
Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Diário Oficial do
MUNICÍPIO

Paulo Afonso

Terça-feira
23 de Junho de 2015
13123 - Ano VII - 1P

133

- ✓ 13.3. Incentivar e promover pesquisas de forma a melhorar o desempenho acadêmico dos discentes, em seus respectivos cursos, e encontrar soluções para amenizar problemas de ordem social verificados no município, sendo as Instituições de Ensino Superior responsáveis pelo incentivo, promoção e custeio dessas pesquisas.

Meta 14 - Viabilizar a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação presencial, semipresencial e à distância para formar 30% (trinta por cento) de mestres e 20% (vinte por cento) de doutores entre os que atuam na educação superior do município até o final da vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 14.1. Desenvolver políticas públicas educacionais junto aos entes federados para viabilizar a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para a formação de mestres e doutores, sendo as Redes Públicas (Estadual e Federal) e Privadas responsáveis por esta ação;
- ✓ 14.2. Implementar mecanismos de apoio à produção e à difusão cultural, científica e tecnológica, estimulando a criação e conscientização da riqueza e da diversidade humanas, buscando a socialização do conhecimento produzido no município em parceria com universidades públicas, sob responsabilidade das Instituições de Ensino Superior.

Meta 15 - Promover a oferta de cursos de licenciatura plena para todos os professores da educação básica que não possuem formação específica na área de atuação, para isso, o município deverá firmar parcerias com a união e o estado da Bahia para, juntos, assegurarem a qualidade do ensino e da aprendizagem, iniciando as formações a partir do segundo ano de vigência do Plano Municipal de Educação.

Estratégias

- ✓ 15.1. Celebrar convênios com órgãos governamentais para a promoção de cursos de licenciatura plena para professores da educação básica da

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WMYFCBGVTHQ4WBSFOMNEG
Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Diário Oficial do
MUNICÍPIO

Paulo Afonso

Terça-feira
23 de Junho de 2015
13123 - Ano VII

134

Rede Municipal de Ensino para garantir a atuação do docente em sua área de formação, as demais Redes, Pública Estadual e Federal, além da Privada, também se responsabilizarão por esta iniciativa de busca da qualidade da educação;

- ✓ 15.2. Solicitar das Instituições de Ensino Superior reformas curriculares e atendimento às demandas de formação específica de professores de modo a atender as necessidades do município;
- ✓ 15.3. Viabilizar junto aos entes federados a implantação de cursos de licenciatura plena que atendam aos interesses da educação de jovens e adultos, educação especial e educação do campo.

Meta 16 - Promover cursos de pós-graduação para 50% (cinquenta por cento) de professores que atuam na Educação Básica, até o final da década de vigência deste PME; inclusive promover, a partir do segundo ano, formações continuadas em serviço na área de atuação do professor, considerando as especificidades, de forma a contemplar todos os educadores ao término da vigência deste plano.

Estratégias

- ✓ 16.1. Promover planejamento estratégico para dimensionamento da demanda e estabelecer parcerias com celebração de convênios com os entes federados para a oferta de cursos de pós-graduação e formações continuadas em serviço nas diversas Redes de Ensino que atuam no município, sendo que cada uma das Redes de Ensino (Pública ou Privada) se responsabilizem por esta ação;
- ✓ 16.2. Adequar a carga horária dos profissionais em educação das diversas Redes de Ensino do Município para que possam participar de pós-graduações ofertadas pelas universidades parceiras (presenciais e/ou à distância);
- ✓ 16.3. Conceder licenças para estudos aos profissionais que estejam participando de pós-graduação *stricto sensu*, sendo esta ação de responsabilidade das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino;

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WMYFCBGVTHQ4WBSFOMNEG
Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.br em servidor certificado ICP-BRASIL

135

- ✓ 16.4. Contemplar nos Planos de Carreiras do Magistério, das Redes Municipal, Estadual, Federal e Privada de Ensino, as pós-graduações e as formações continuadas em serviço.

Meta 17 - Valorizar os profissionais do magistério para garantir a distribuição dos recursos da educação para que o município possa atingir os padrões de qualidade estabelecidos nos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e promover a equiparação salarial de docentes, da Rede Pública da educação básica, com a de demais profissionais com escolaridade equivalente, alcançando 99% (noventa e nove por cento) de professores, até o final do sexto ano da vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 17.1. Promover e garantir políticas públicas para efetuação da equiparação salarial de professores da educação pública básica com demais profissionais de escolaridade equivalente, sendo esta ação de iniciativa e responsabilidade das Redes Públicas de Ensino que atuam no município para com os seus docentes.
- ✓ 17.2. Orientar o orçamento municipal de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais para garantir equiparação salarial de professores da Rede Municipal de Ensino com a de demais profissionais de escolaridade equivalente.

Meta 18 - Assegurar a elaboração, reformulação e vigência de Planos de Cargo, Carreira e Remuneração para todos os profissionais da educação pública (básica e superior) que atuam no município de Paulo Afonso, tomando como referência, para a educação básica, o Piso Salarial Nacional Profissional, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 18.1. Promover políticas públicas para a elaboração, reformulação e aprovação de planos de carreiras condizentes com as atividades de

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WVVYFCBGVTHQ4WBSFOMNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

136

- docência e suporte pedagógico que atuam no âmbito escolar, ficando cada Rede de Ensino responsável por esta ação.
- ✓ 18.2. Firmar convênios com os entes federados para promoção de formações continuadas em serviço para funcionários de escola, sendo esta ação de responsabilidade das Redes Públicas e Privada que atuam no município de Paulo Afonso.
- ✓ 18.3. Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PME, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados.

Meta 19 - Promover e garantir a gestão democrática escolar, observando-se as leis específicas aprovadas para tais finalidades, nas Redes Municipal, Estadual e Federal, no prazo de 2 (dois) anos de vigência deste PME, assegurando as condições necessárias, respeitando-se os critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta à comunidade escolar.

Estratégias

- ✓ 19.1. Estimular o fortalecimento de conselhos escolares através de cursos de formação, incluindo nessa vertente o Conselho Municipal de Educação, sendo que as Redes Públicas de Ensino que atuam no município de Paulo Afonso responsabilizar-se-ão por esta ação no âmbito de suas Unidades Educacionais.
- ✓ 19.2. Ampliar a gestão democrática e participativa em todas as Unidades Educacionais, da educação básica e superior pública, com critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, para escolha de Diretores, obedecendo critérios próprios com legislação específica de processo eleitoral de cada Rede de Ensino responsável por esta ação: Municipal, Estadual e Federal de

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WVVYFCBGVTHQ4WBSFOMNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

137

Ensino, promovendo curso de capacitação para todos os professores integrantes da respectiva rede;

- ✓ 10.3. Estimular a gestão democrática escolar, incentivando a participação de profissionais da educação, alunos e familiares na formulação, revisão e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), sendo de cada Unidade Educacional a responsabilidade desta ação.
- ✓ 19.4. Incentivar e promover a autonomia pedagógica e administrativa, sob responsabilidade das Redes Públicas de Ensino que atuam no município;
- ✓ 19.5. Buscar recursos da união para efetivação da gestão democrática da educação no âmbito das redes municipal, estadual e federal, sendo estas as responsáveis por suas iniciativas e celebração de convênios e parcerias.

Meta 20 - Assegurar a aplicação planejada e transparente dos recursos destinados à educação, de forma a promover um ensino de qualidade na Rede Pública de Ensino, a partir do primeiro ano de vigência deste PME.

Estratégias

- ✓ 20.1. Desenvolver projetos educacionais e celebrar convênios para obtenção de recursos financeiros, junto ao Estado e à União, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem, ação esta a ser encetada sob responsabilidade das Redes Municipal, Estadual e Federal de Ensino de forma a promover a melhoria do ensino e da aprendizagem em suas Unidades Educacionais;
- ✓ 20.2. Garantir o funcionamento do Conselho do Fundeb e CAE - Conselho de Alimentação Escolar - para acompanhamento e fiscalização das execuções e prestações de contas dos investimentos públicos, atestando a transparência da gestão financeira;
- ✓ 20.3. Definir como parâmetro de investimentos na educação pública da Rede Municipal de Ensino o custo aluno qualidade da educação básica, bem como as demais Redes poderão se responsabilizar por esta iniciativa dentro dos parâmetros da legalidade constitucional.

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WVVYFCBGVTHQ4WBSFOMNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL.

138

3.2 - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Para acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação, da cidade de Paulo Afonso - Bahia, será criada uma Comissão, nomeada por Decreto do Chefe do Executivo Municipal, logo após a aprovação e sanção deste documento. Sempre que necessário, em razão da saída de algum componente, ou da expiração do prazo de 02 (dois) anos, período de vigência da Comissão, podendo os membros serem renomeados por igual período, uma única vez.

A Comissão de Acompanhamento e Avaliação será composta por:

- Secretário Municipal de Educação (membro nato);
- Diretor do Núcleo Regional de Educação - NRE-24 (membro nato);
- 01 (um) professor representante da Educação Superior;
- 01 (um) professor da Rede Particular de Ensino;
- 01 (um) Professor da Rede Municipal de Ensino;
- 01 (um) Professor da Rede Estadual de Ensino;
- 01 (um) professor da Rede Federal de Ensino;
- 01 (um) representante de aluno - com 16 (dezesesseis) anos completos;
- 01 (um) vereador da Comissão de Educação da Câmara Municipal;
- 01 (um) representante do Conselho Municipal de Educação;
- 01 (um) representante do Conselho do Fundeb;
- 01 (um) representante do Conselho do Sindicato dos Trabalhadores da Educação.

A Comissão, após a publicação do Decreto Municipal, nomeando os seus representantes, elegerá o presidente para gerenciamento dos trabalhos e um secretário para a convocação de reuniões, lavratura de atas e expedição de documentos.

As reuniões ordinárias serão realizadas quadrimestralmente, sendo facultado à Comissão decidir o dia próprio das sessões. O monitoramento dos trabalhos

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: WVVYFCBGVTHQ4WBSFOMNEG

Esta edição encontra-se no site: www.pauloafonso.ba.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL.