

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM MOVIMENTOS SOCIAIS,
DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA CIDADE**

RELATÓRIO TÉCNICO

Queziane Martins da Cruz
Geysa Novais Viana Matias
Renata Nunes Duarte Dias
Arlete Ramos dos Santos

TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DA BACIA DO JACUÍPE



RELATÓRIO TÉCNICO DO PROJETO DE PESQUISA:

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vitória da Conquista-Bahia

2023

REALIZAÇÃO

Nome do Projeto:

Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais de Planos de Ações Articuladas (Par)
e a Base Nacional Comum Curricular em Municípios da Bahia:
Desafios e Perspectivas

Nome da publicação:

Relatório técnico do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe

Área do Conhecimento:

Educação

Sub Área do Conhecimento:

Educação. Formação de Professores

Categoria:

Projeto de Pesquisa

Universidade:

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Grupo de Pesquisa:

Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade,
Educação do Campo e da cidade – GEPEMDECC

Programa de Pós-Graduação vinculado:

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/ UESB

Coordenação:

Arlete Ramos dos Santos

Capa e Design Gráfico:

Ricardo Alexandre Castro

Realização e Parcerias:



R382

Relatório de pesquisa Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas. Relatório Técnico do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe. / Quezia Martins da Cruz... [et al.] - - Vitória da Conquista, 2022.

71p.

1. Política Pública Educacional. 2. BNCC - Implementação. 3. PAR - Ações. I. Matias, Geysa Novais Viana. II. Dias, Renata Nunes Duarte. III. Santos, Arlete Ramos dos. IV. T.

CDD: 370

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

RELATÓRIO TÉCNICO

Queziane Martins da Cruz
Geysa Novais Viana Matias
Renata Nunes Duarte Dias
Arlete Ramos dos Santos

Sumário

APRESENTAÇÃO	6
TERRITÓRIO DE IDENTIDADE E O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	9
FORMAÇÃO DOCENTE.....	155
TRABALHO DOCENTE.....	20
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	277
POLÍTICAS PÚBLICAS	3333
GESTÃO ESCOLAR	4040
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	466
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	51
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	56
RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS APÓS O CONTROLE DA PANDEMIA	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	68

APRESENTAÇÃO

Esse relatório técnico do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe é um recorte espacial dentro da pesquisa guarda-chuva: Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Municípios da Bahia: desafios e perspectivas em 2022, coordenado pela professora Dra. Arlete Ramos Santos. Nessa edição da pesquisa os formulários foram disponibilizados para os 27 territórios de identidade¹ que compõem a Bahia, entre abril e dezembro de 2022, obtendo a participação voluntária de 10.928 professores que trabalham em Escolas do Campo, dos quais 600 pertencem ao recorte espacial desse relatório.

O Território de Identidade Bacia do Jacuípe, está encravada no sertão baiano e é constituído por 15 (quinze) municípios do semiárido, com suas especificidades político-administrativas que às fazem únicas, bem como, as semelhanças geofísicas, edafoclimáticas, culturas e econômicas que as unem. Partindo da premissa que a educação transpassa essas divisões e deve chegar a todo os estudantes com equidade de oportunidades, os dados aqui dispostos poderão auxiliar numa leitura da realidade vivenciada nas escolas campesinas desse espaço geográfico.

Com o objetivo disponibilizar dados acerca das escolas campesinas, e assim viabilizar novas pesquisas, bem como, estudos dessa realidade educacional, esse relatório dispõe dados das Escolas do Campo, que compreende as escolas localizadas em áreas rurais, bem como em áreas urbanas e atendam aos estudantes campesinos. Na Bacia do Jacuípe haviam 183 escolas localizadas em áreas campesinas (INEP, 2021), que correspondiam a 60% das escolas desse território, como está disposto no gráfico 1.

¹“A constituição dos Territórios de Identidade (TI) aconteceu a partir de 2007. A SecultBA utilizou-se de conceito da SEI – Superintendência de Estudos Econômicos, para o MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, lastreados pelo conceito de Território, muito adequado à lógica cultural.” (SECULTBA. 2007)

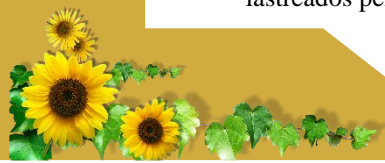
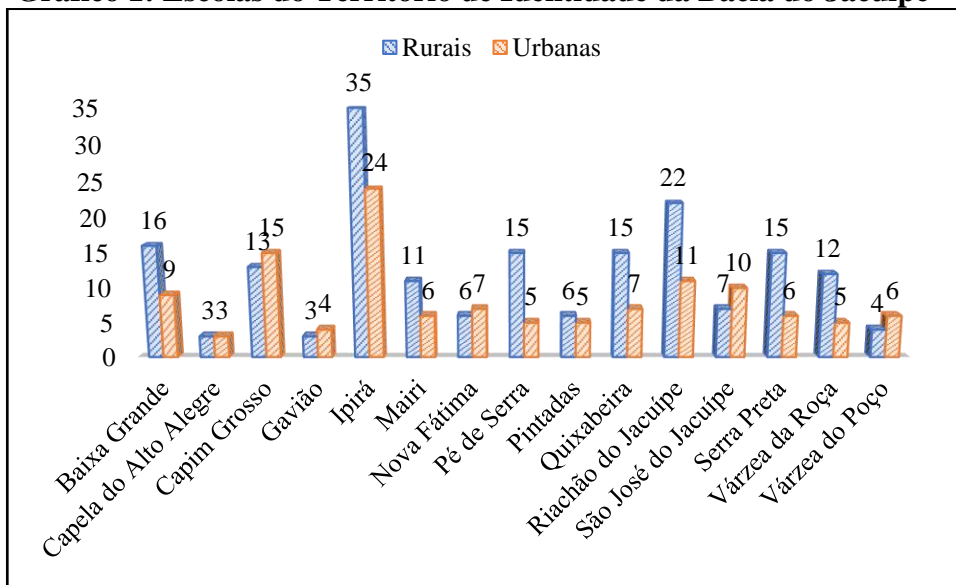


Gráfico 1: Escolas do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe - 2021



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Os dados coletados por essa pesquisa estão dispostos por meio de gráficos e quadros, subdivididos em dez tópicos: Território de Identidade e o perfil dos sujeitos da pesquisa; Formação Docente; Trabalho docente; Educação do/no Campo; Políticas Públicas; Gestão Escolar; Base Nacional Comum Curricular; Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação; Educação ambiental; e Retorno às aulas presenciais após o controle da pandemia. Informações que permitem uma leitura ampla do território apresentado, assim como, fundamentar outros estudos.

TERRITÓRIO DE IDENTIDADE E O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA



TERRITÓRIO DE IDENTIDADE E O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Território, local onde ocorrem relações sociais que envolvem sentimentos culturais e de pertença, bem como, correlações econômicas, políticas e de poder. o qual está intrínseco em todas as relações, como bem nos lembra Raffestin (1993). Cabe mencionar que nenhuma relação é neutra, neste sentido, nos territórios também há conflitos e tensões, assim sendo é possível inferir que:

(...) a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (HAESBAERT, 2007, p. 22).

No que concerne ao Estado da Bahia, o modelo de delimitação territorial é pautado nos novos direcionamentos do governo do estado para as políticas territoriais, que está elencado no Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, o qual institui no Art. 1º o Programa Territórios de Identidade, “com a finalidade de colaborar com a promoção do desenvolvimento econômico e social dos Territórios de Identidade da Bahia, em consonância com os programas e ações dos governos federal, estadual e municipal” (BAHIA, 2010).

Desse modo, atualmente, a Bahia está constituída por 27 Territórios de Identidades (TI), dentre eles destaca-se o TI de Identidade da Bacia do Jacuípe, objeto de pesquisa deste relatório técnico, o qual está localizado no semiárido baiano, com população estimada em 268.578 mil habitantes, conforme dados do Censo do IBGE (2012). O território engloba 15 municípios, quais sejam: Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça e Várzea do Poço, todos possuem atributos rurais. Cumpre mencionar que o Território da Bacia do Jacuípe possui quatro comunidades remanescentes de Quilombo reconhecidas pela Fundação Palmares, às quais estão situadas nos municípios de Quixabeira e Capim Grosso.

Dentre os municípios supracitados, onze fizeram adesão por meio da assinatura do Termo de Compromisso com o propósito de participarem da formação, quais sejam:

Quadro 1: Municípios da Bacia do Jacuípe com número de formulários tabulados

Municípios	Nº de formulários
Baixa Grande	-----
Capela do Alto Alegre	-----
Capim Grosso	26
Gavião	47



Municípios	Nº de formulários
Ipirá	68
Mairi	38
Nova Fátima	20
Pé de Serra	35
Pintadas	-----
Quixabeira	219
Riachão do Jacuípe	47
São José do Jacuípe	14
Serra Preta	3
Várzea da Roça	50
Várzea do Poço	33
Total	600

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

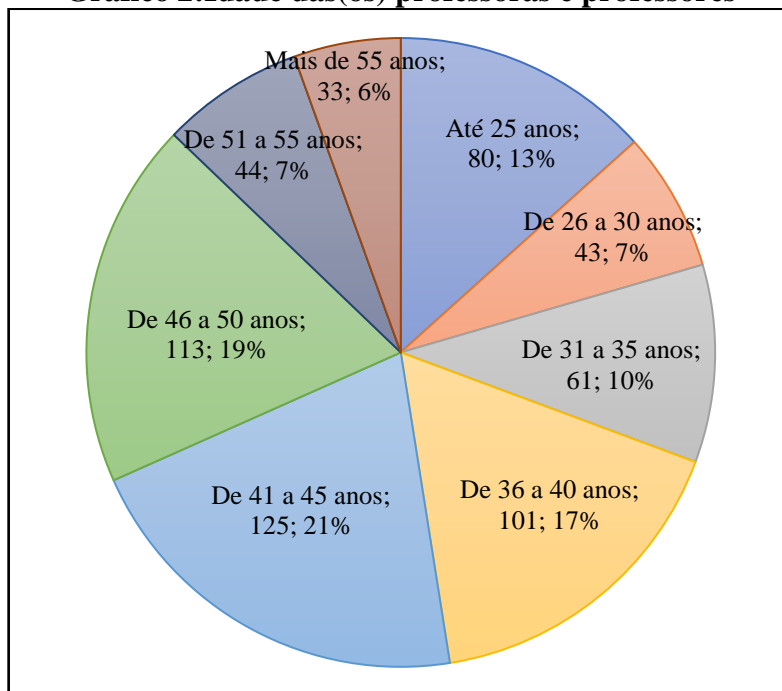
Os inscritos são professores (as) que trabalham nas escolas localizadas nos espaços rurais, àqueles “cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola na família, na comunidade, no movimento social” (CALDART, 2004, p. 158). Dentre os participantes, houve indicação, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, de um profissional para assumir a Coordenação Municipal, este desempenha a função de mediador entre os Coordenadores Territoriais/ Coordenação do Programa Formação de professores do Campo (Formacampo)² com os professores inscritos.

É certo que os (as) educadores (as) que desempenham suas funções em escolas campesinas enfrentam inúmeros desafios em seu cotidiano, nesta perspectiva, as formações e ou pesquisas realizadas acerca do tema são fundamentais e tornam-se mecanismos de reflexões, crítica e emancipação para a prática docente.

À vista disso, espera-se com a elaboração deste Relatório Técnico contribuir com a caracterização do perfil dos educadores (as) que trabalham nas escolas campesinas do TI da Bacia do Jacuípe, de maneira que possa também fomentar novas pesquisas.

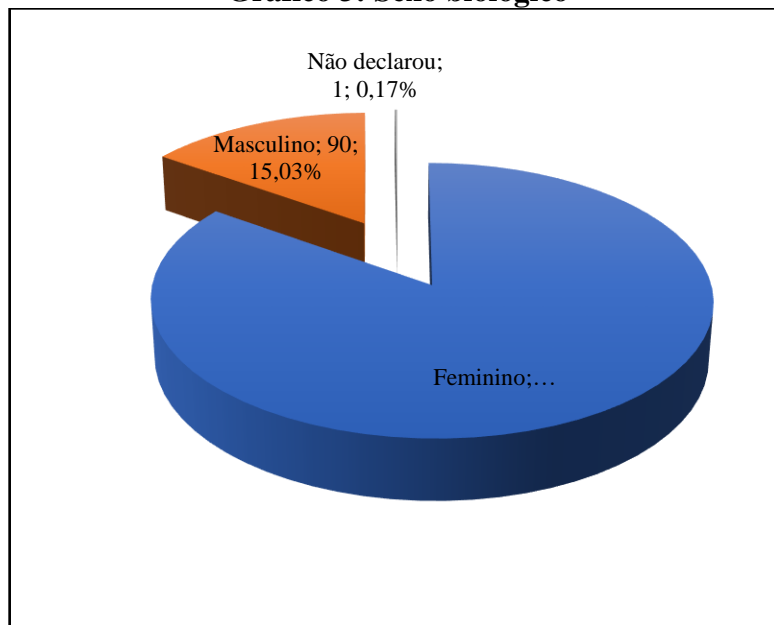
² O Programa Formação de professores do Campo (Formacampo) tem como objetivo central realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo.

Gráfico 2: Idade das(os) professoras e professores



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

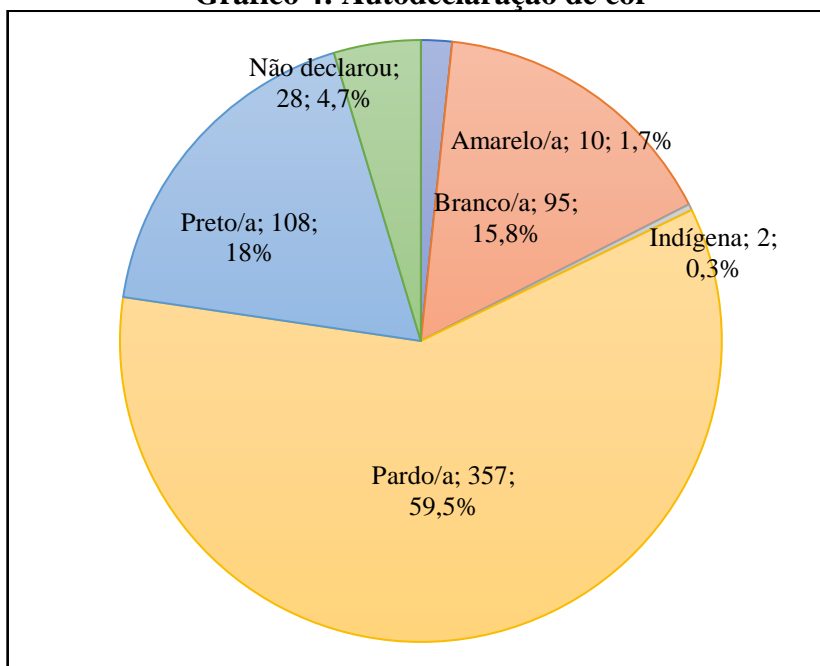
Gráfico 3: Sexo biológico



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

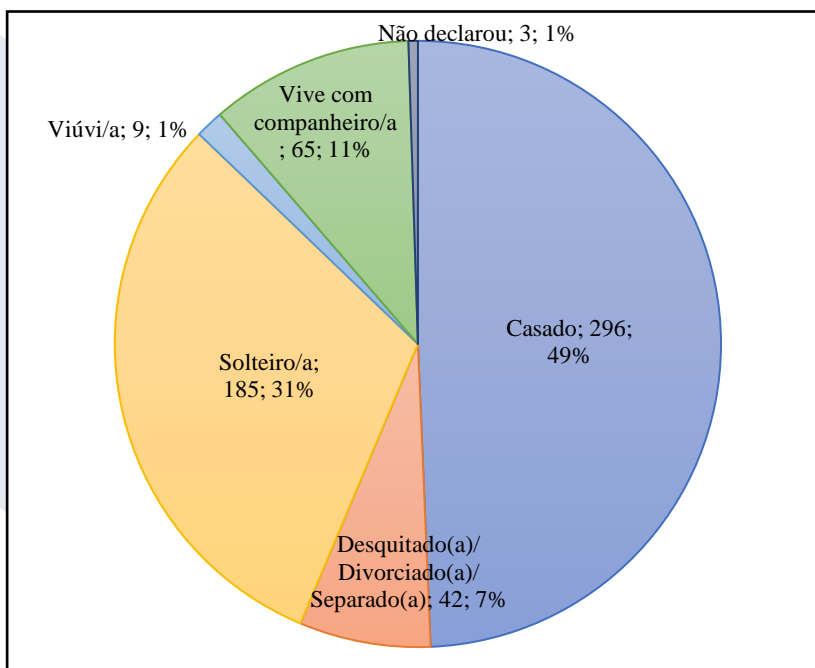


Gráfico 4: Autodeclaração de cor



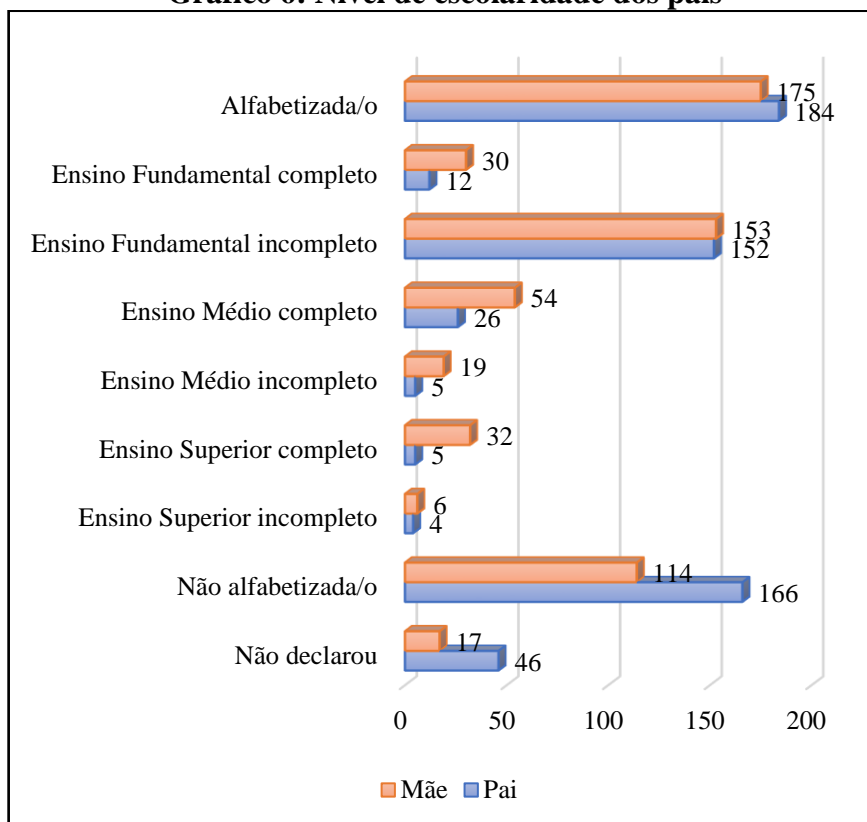
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 5: Estado civil



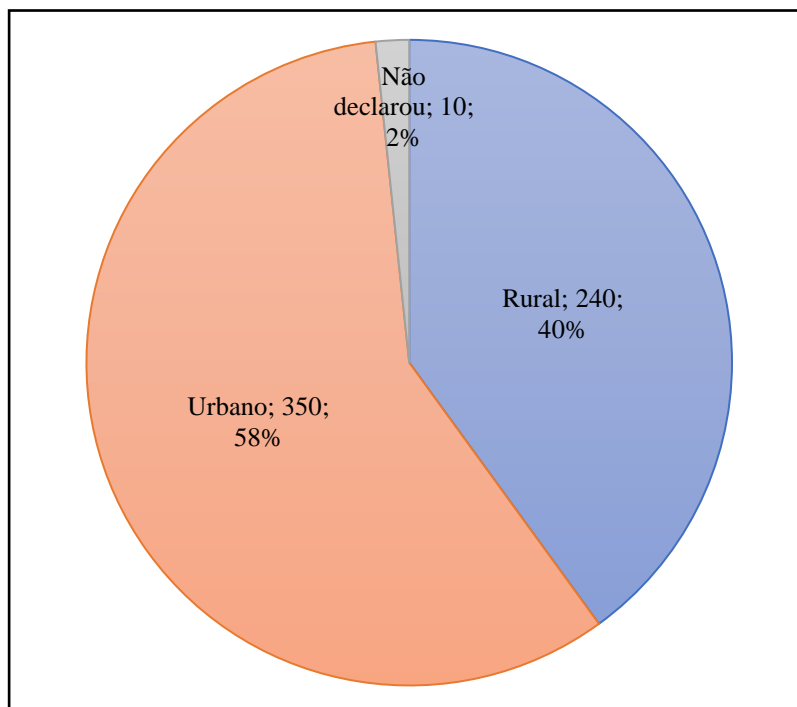
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 6: Nível de escolaridade dos pais



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

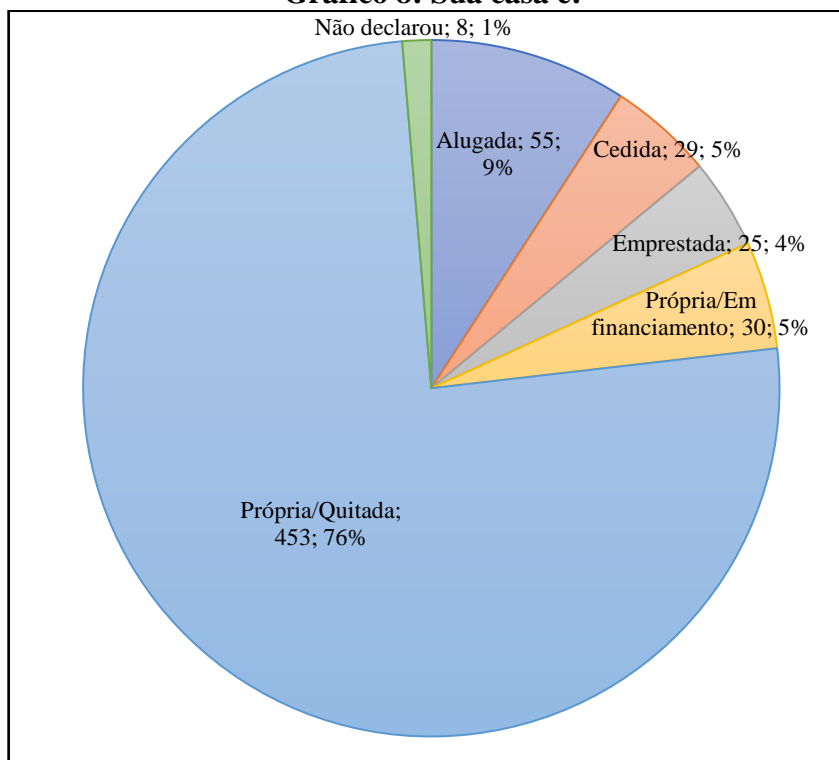
Gráfico 7: Localidade que mora



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

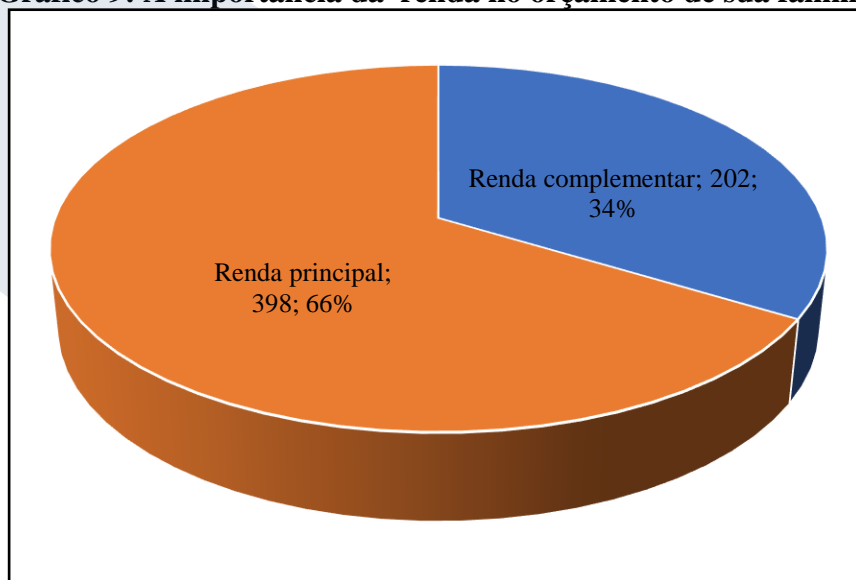


Gráfico 8: Sua casa é:



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 9: A importância da renda no orçamento de sua família



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

FORMAÇÃO DOCENTE



Fonte: © 2023 Pexels

FORMAÇÃO DOCENTE

Para se Refletir acerca da formação de professores (as) cumpre inicialmente destacar que a escola não pode ser reduzida apenas ao processo de ensino aprendizagem, visto que não é um campo neutro, ela possui uma função política que pode produzir ou reforçar os paradigmas da classe hegemônica. Pimenta (2005) evidencia que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, ela ainda molda a sociedade desejada.

Portanto, a formação docente torna-se importante mecanismo de apoio para estes (as) profissionais, tendo em vista que para além de mero transmissor (a) de conhecimentos didáticos pedagógicos, estes (as) deverão estar aptos a efetivarem uma práxis reflexiva em detrimento de práticas reprodutivistas e mantenedoras do status quo.

Os (as) docentes trabalham com formação, desse modo precisam efetivar um trabalho educativo que forme cidadãos (ãs) críticos (as), autônomos (as) e conscientes. Diante disto, é possível afirmar que o saber docente é um saber plural, perpassa, ainda que parcialmente, por diferentes redes de conhecimento, destarte, Saviani (1996, p.147) elenca cinco categorias que devem compor o processo de formação e estarem atreladas à práxis dos (as) educadores (as), quais sejam: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

Nesta perspectiva, a formação continuada complementa a formação inicial, na medida em que promove aprendizagem e trocas de experiências, sobretudo, decorrentes dos diálogos com outros profissionais, dos cursos, palestras, dentre outros. Libâneo (2004) elucida que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados a formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático, o próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (p. 227)

No conjunto das legislações que asseguram a formação inicial dos (as) docentes, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 à qual faz referência no Art. 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).



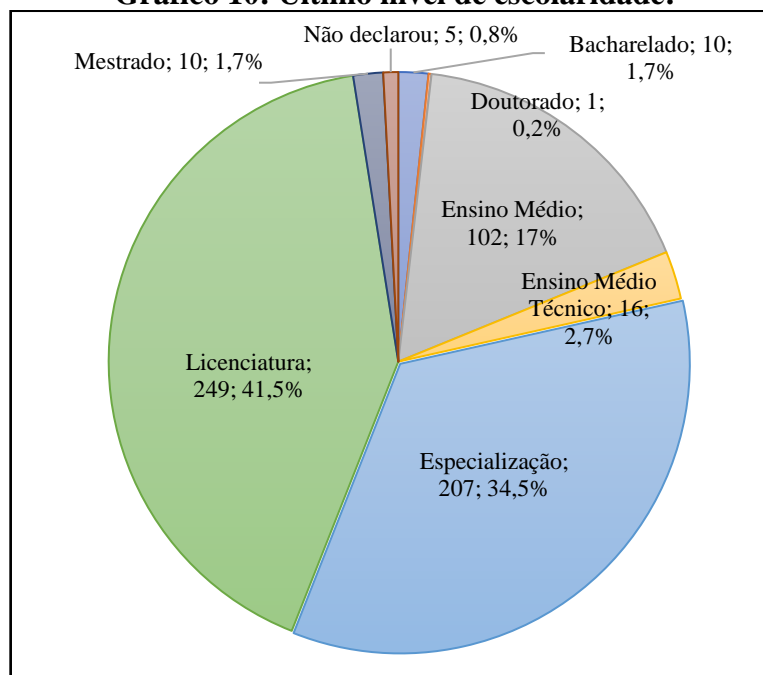
Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o decênio 2014-2024, sancionado por meio da Lei nº 13.005 de 25/06/2014, é constituído por 20 metas, com destaque para as de nº 12, 15, 16, 17, e 18, que abordam a formação inicial e continuada dos (as) educadores (as) da Educação Básica na perspectiva de que possam colaborar com o aprimoramento da educação ofertada no país.

Cabe mencionar, ainda, o Plano de Ações Articuladas (PAR), objeto de nossa pesquisa, o qual é definido pelo Decreto nº 6.094 de 2007, Art. 9º como "conjunto Articulado de Ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes" (BRASIL, 2007a, p. 4). Destarte, o Políticas Públicas do Plano de Ações Articuladas (PAR) é um instrumento de planejamento multidimensional e plurianual da Política de Educação, realizado em regime de colaboração entre as todas as esferas de governo na perspectiva de melhorar a qualidade da educação e, consequentemente, os indicadores nacionais.

Ao firmarem o termo de cooperação e se comprometerem, voluntariamente, os estados e municípios contarão com suporte técnico e financeiro do Ministério da Educação para validarem seu compromisso em realizar um diagnóstico com vistas a conhecer as necessidades locais e, sobretudo, para efetivarem as quatro dimensões que deverão integrar o Plano elaborado, quais sejam: 1- Gestão Educacional; 2- Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3- Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4- Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, (BRASIL, 2019).

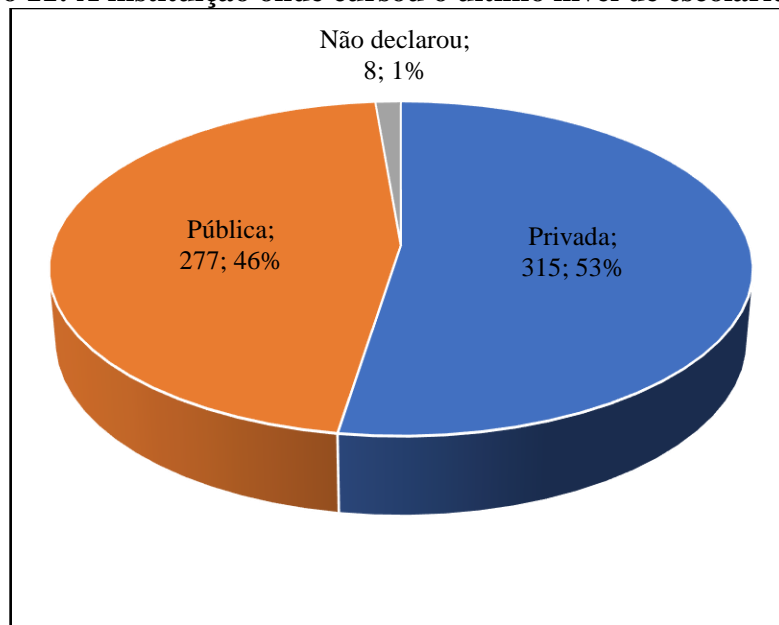
A formação inicial e continuada de professores (as) passou a ter maior visibilidade, porquanto os programas que compõem o PAR têm sido instrumentos que favorecem proximidade entre a escola e a comunidade, bem como, propulsores de pesquisas no âmbito da temática, a exemplo da que ocorre no momento presente. Por isso, buscamos identificar na pesquisa o nível de escolaridade dos sujeitos, que está explicitado no gráfico 10.

Gráfico 10: Último nível de escolaridade:



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

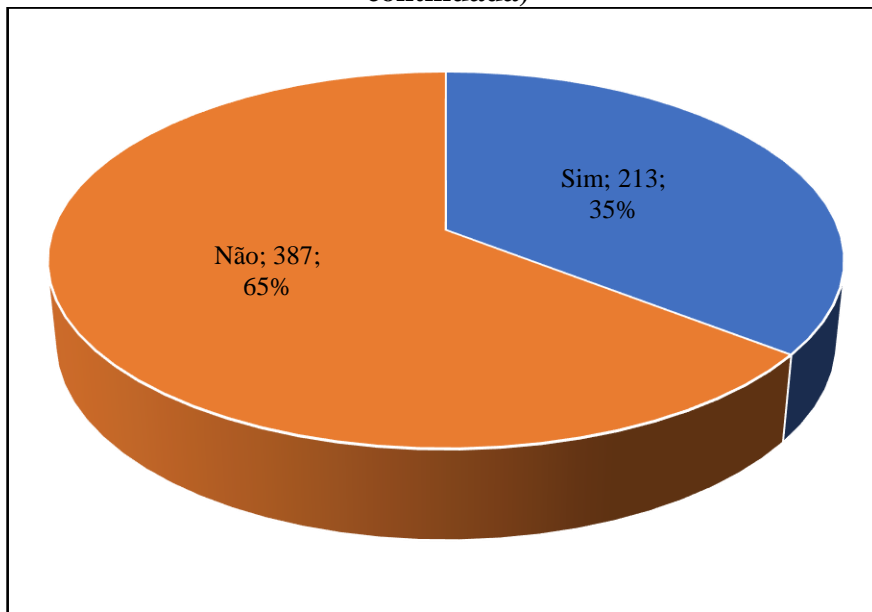
Gráfico 11: A instituição onde cursou o último nível de escolaridade foi:



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

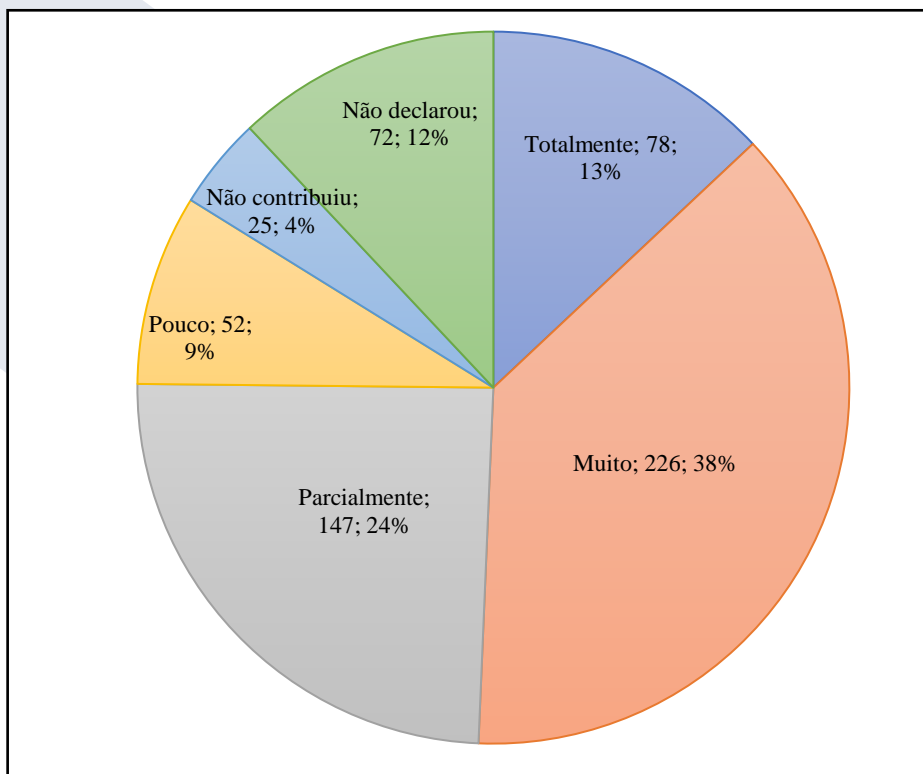


Gráfico 12: Atualmente faz algum curso que não seja o Formacampo? (formação continuada)



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 13: Sua formação inicial (licenciatura) contribuiu à sua atuação como professora na Educação do Campo?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

TRABALHO DOCENTE



TRABALHO DOCENTE

O conceito de trabalho docente para Severino e Pimenta (2011, p.16) “[...] está impregnado de intencionalidade, pois visa à transformação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, que implica em escolhas, valores, compromissos éticos”. Nesta perspectiva, cumpre entender que estes profissionais trabalham com a formação humana, lida cotidianamente em suas salas de aula com a diversidade cultural e com as múltiplas expressões da questão social, desta maneira vivencia complexidades que demandam não apenas conhecimentos didáticos pedagógicos, mas uma percepção que envolve aspectos sociais, cognitivos, afetivos, ademais, é preciso saber respeitar e dialogar com as diferenças etárias, religiosas, de gênero, sexuais, raciais, dentre outras.

Não obstante, para se refletir acerca das nuances que circundam o trabalho docente faz-se necessário compreender que no final do século XX ocorreram transformações na sociedade que passaram a ressignificar os espaços laborais. Tais reformas foram provenientes, sobretudo, da eclosão das inovações tecnológicas e da globalização, bem como, da inserção de conceitos como flexibilização e competências nos espaços trabalhistas. Desde então, a sociedade passou a ter uma nova estruturação, orientada hegemonicamente por ideais neoliberais, que promoveram “mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2011, p.34)

À vista disso, a educação foi se moldando à lógica capitalista, de maneira que instituições financeiras e corporações internacionais passaram a intensificar suas participações no sistema de ensino e a instituir orientações que legitimam a flexibilidade, competitividade, produtividade, eficiência, com a justificativa de ampliar a qualidade do ensino e consequentemente os índices que aferem o desempenho dos alunos.

Em um cenário de mercantilização das políticas públicas, onde o Estado favorece a privatização ao reduzir as suas responsabilidades, as reformas que passam a ocorrer no campo produtivo, afetam os profissionais que atuam na educação, visto que, provocam a desregulamentação de direitos trabalhistas com o enfraquecimento dos sindicatos, bem como, a precarização e terceirização do trabalho, cabe evidenciar que “a redução do trabalho protegido tem no seu verso a expansão do trabalho precário, temporário, subcontratado, com perda de direitos e ampliação da rotatividade da mão-de-obra (IAMAMOTO, 2015, p. 118-119).

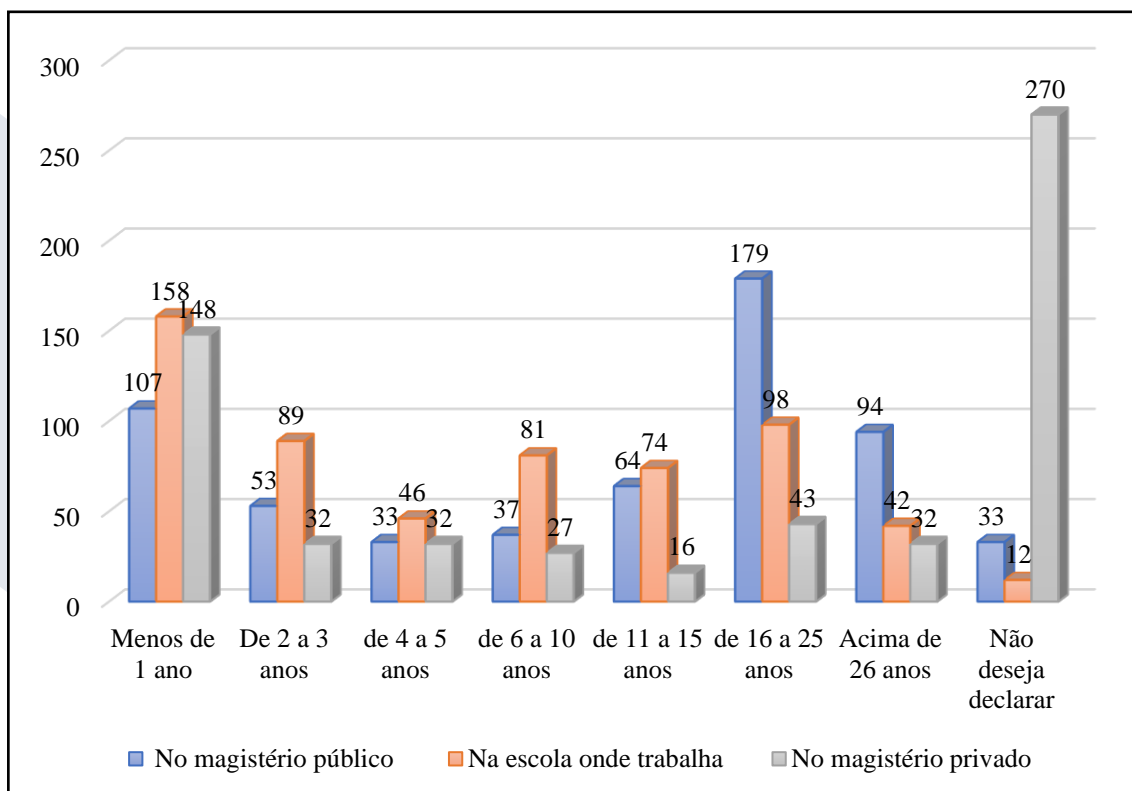
Assim sendo, educadores (as) veem-se envolvidos na precarização do trabalho, onde a “empresa” exige profissionais que trabalhem de maneira eficiente, contudo, com pouca ou



nenhuma estrutura, excesso de horas extras, baixos salários, distantes da gestão e apartados das decisões que ali são estabelecidas, práticas que reduzem a autonomia, gerando insatisfação e redução da autoestima.

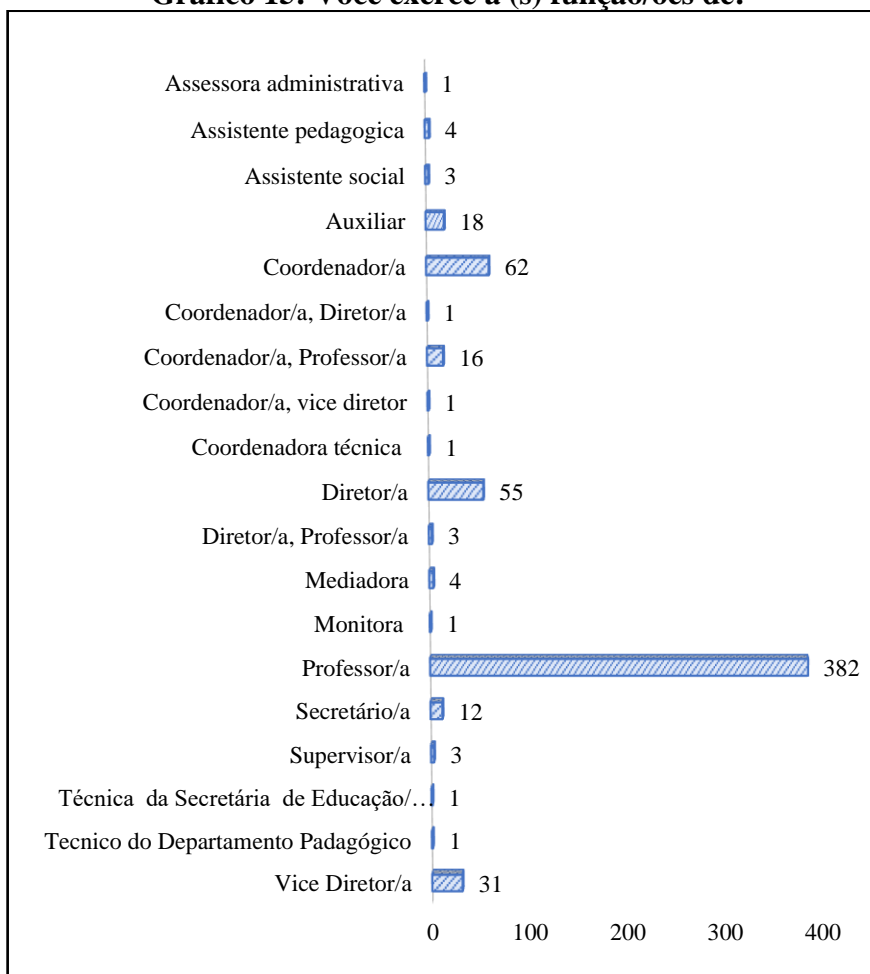
Diante disso, educadores (as) avistam sua saúde prejudicada, por meio do estresse, depressão, exaustão física e mental. Como seqüela, “os docentes apenas veem aprofundando o sofrimento que o trabalho alienado, fruto do capitalismo gera: ao invés de realizador das aspirações humanas, é um momento de seu esgotamento e degradação”. (FERREIRA, 2011, p. 66). Assim, buscamos verificar a forma de trabalho destes professores na rede municipal, conforme destaca os gráficos de 14 ao 22.

Gráfico 14: Tempo de serviço



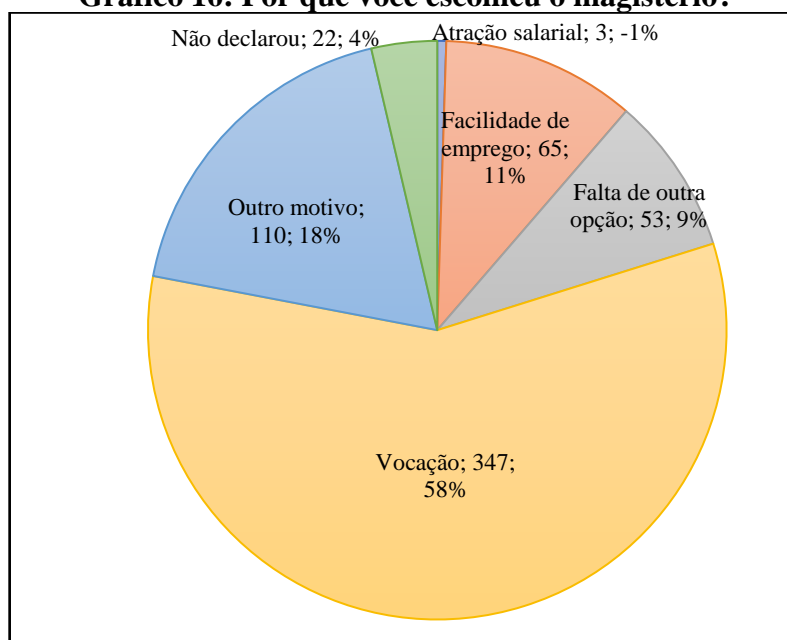
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 15: Você exerce a (s) função/ões de:



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

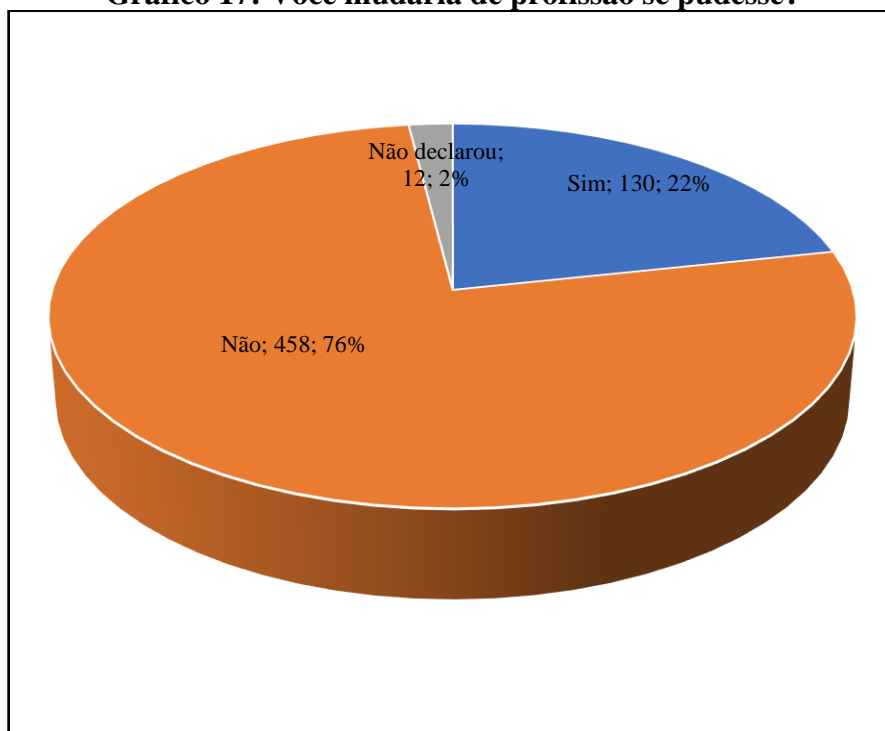
Gráfico 16: Por que você escolheu o magistério?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

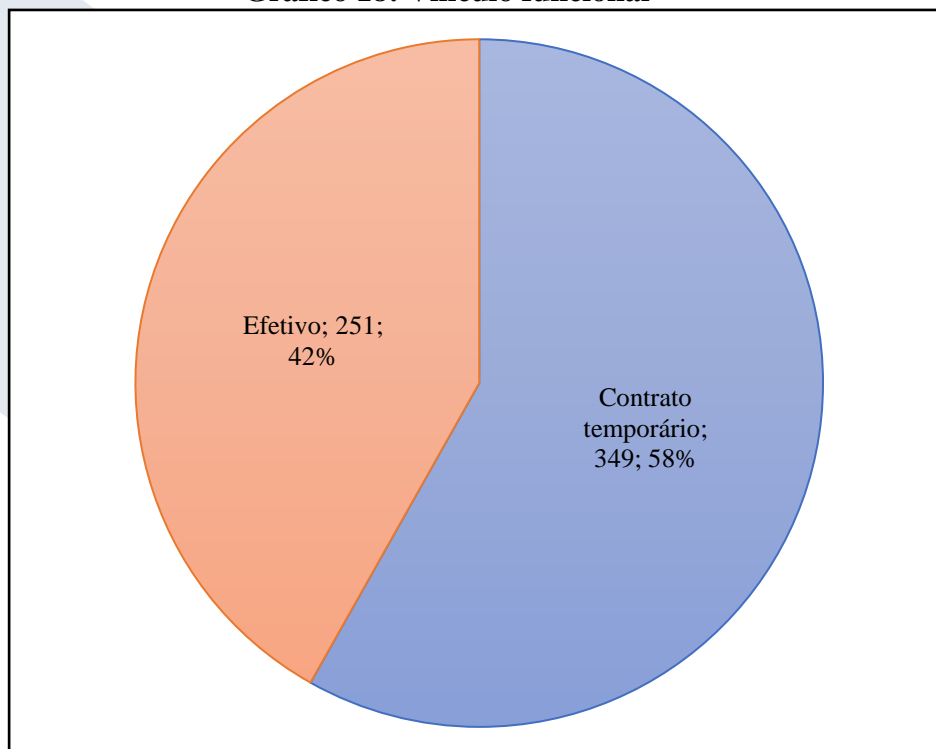


Gráfico 17: Você mudaria de profissão se pudesse?



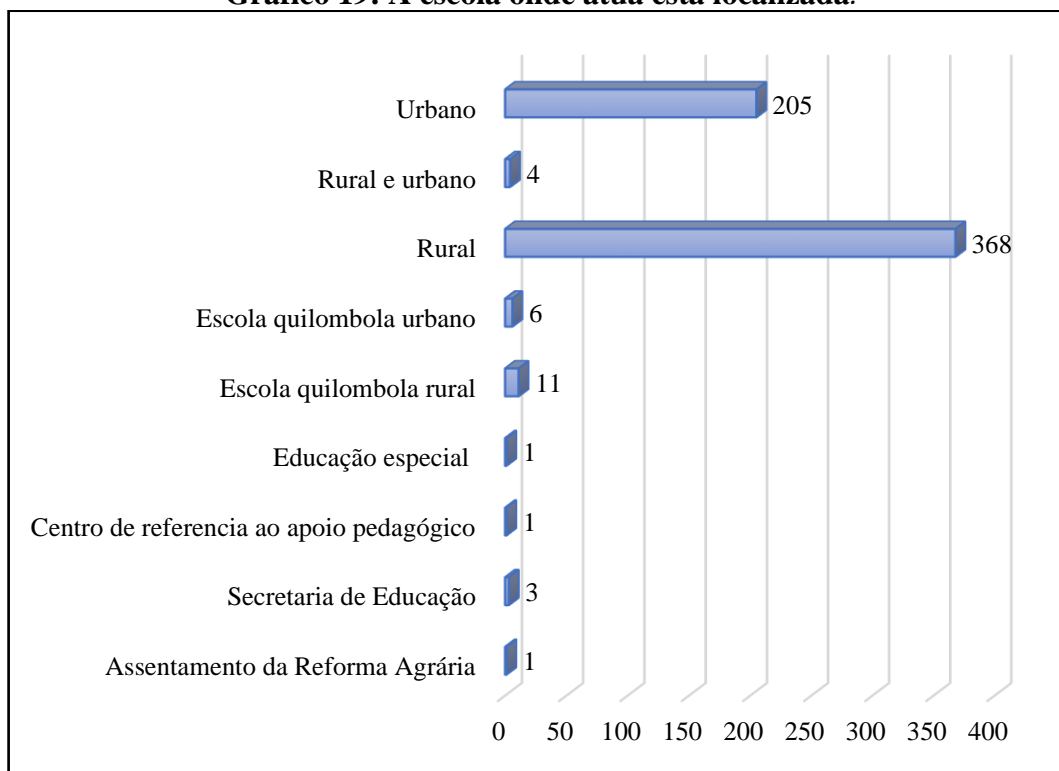
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023)

Gráfico 18: Vínculo funcional



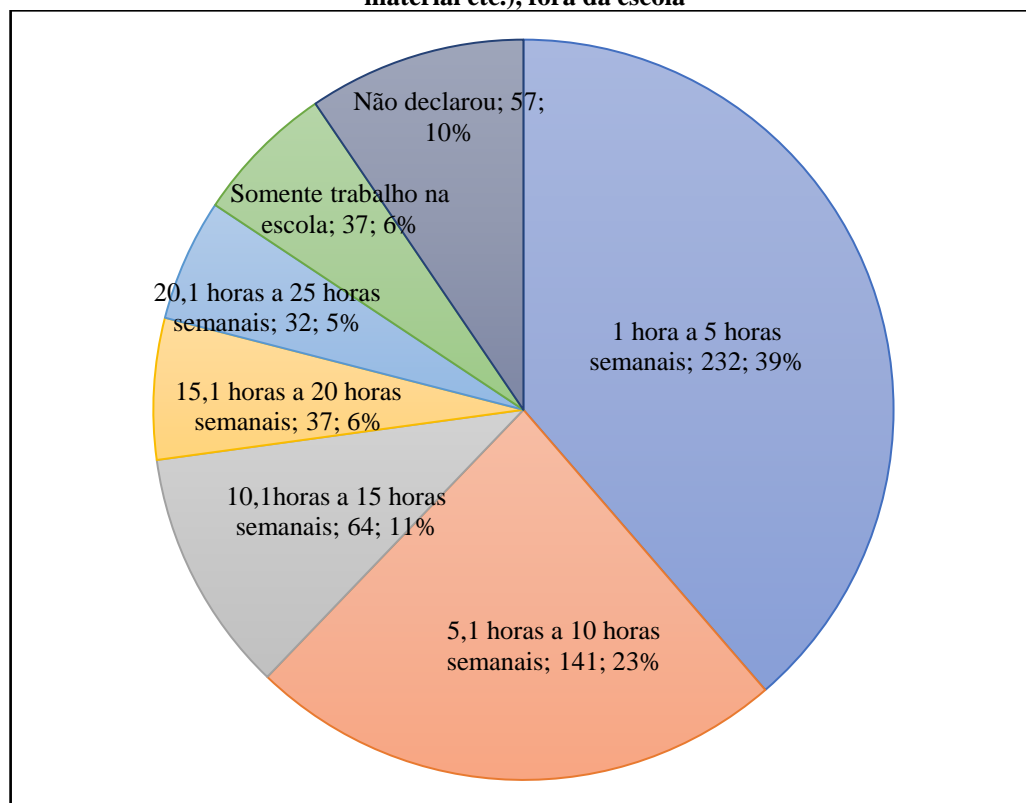
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 19: A escola onde atua está localizada:



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 20: Horas semanais dedicado às atividades pedagógicas (correção, planejamento, construção de material etc.), fora da escola



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

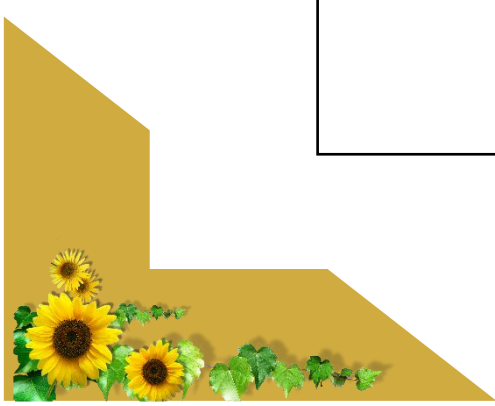
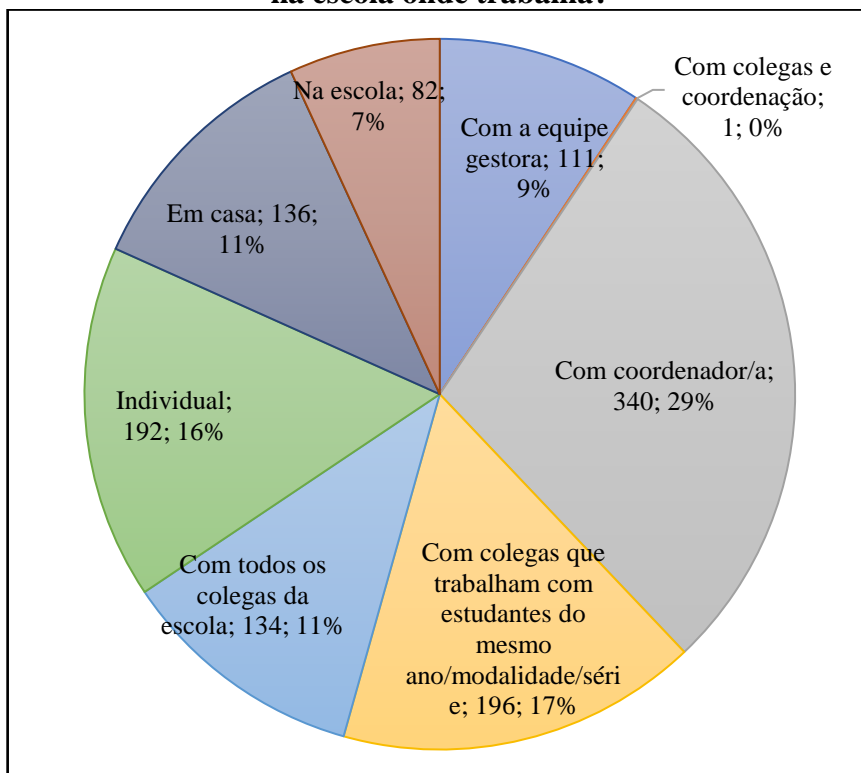
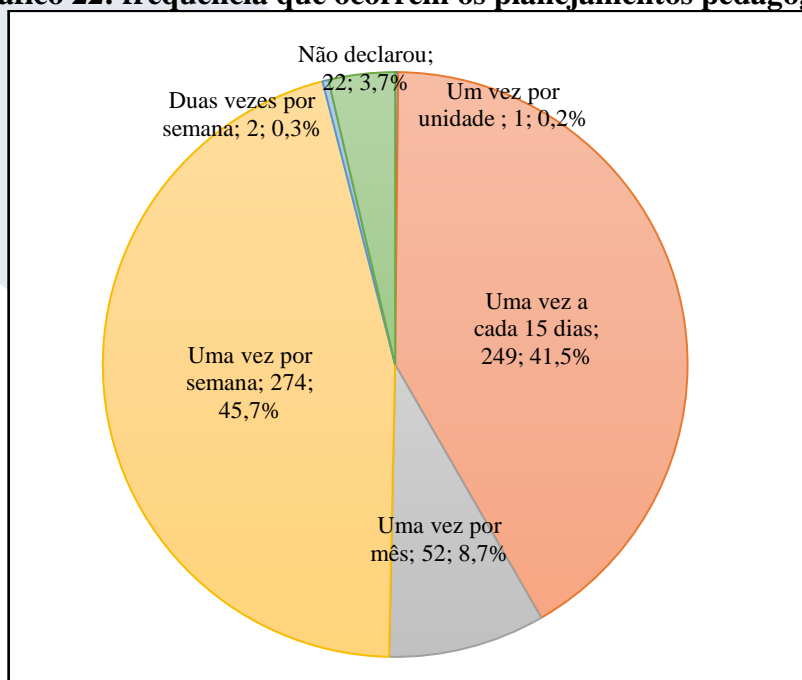


Gráfico 21: Como são realizados os planejamentos das aulas/atividades na escola onde trabalha?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 22: frequência que ocorrem os planejamentos pedagógicos



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO



Fonte: © 2023 Pexels

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

O campo é espaço de vida, de plantios, de relações entre a natureza e os seres humanos. Souza e Marccoccia (2011, p. 198) evidenciam que “O campo brasileiro, com uma população de aproximadamente 18% dos que habitam o território nacional, é significativo para a economia interna e externa; o lugar de vida, de moradia e de trabalho de milhares de pessoas”.

Contudo, a agricultura tem passado por transformações nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1960, tais mudanças passaram a sujeitar o agricultor (a) familiar à lógica do capital industrial, forçando-o a abandonar os métodos antigos de plantio e colheita para adentrar no patamar da modernidade, seja com a utilização de técnicas especializadas e/ou maquinários modernos, seja com a aplicação de agrotóxicos. Nesta perspectiva, àqueles que não se adéquam a esta realidade, por vezes, veem-se compelidos (as) a irem buscar outra fonte de renda nas áreas urbanas, ampliando desta maneira a evasão dos campesinos (as) que partem em busca de novas oportunidades de emprego e escolas. Desse modo, expande-se a concepção hegemônica da cidade enquanto local de desenvolvimento e progresso onde há saber e cultura, em detrimento do campo que passa a ser difundido como espaço ultrapassado, vazio de conhecimento, onde residem os “fora do lugar”, os “jeca-tatus”, (WANDERLEY, 1997).

Por conseguinte, em 1984 eclode o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que passou a reivindicar vários direitos, dentre os quais se destacam: a Reforma Agrária, a luta pela terra e direitos sociais e por um projeto educacional no/do campo, o qual dissipasse a imagem do campo a partir da perspectiva do atraso, em contrapartida que o difundisse como espaço de produção, cultura, conhecimento e experiências.

Desde então, os campesinos (as) passaram a lutar por escolarização e emancipação dos sujeitos, ancorados no entendimento de que a educação precisa ser “no campo”, visto que, todos (as) possuem direito a serem educados no território onde vivem, e “do campo”, considerando que o projeto pedagógico deverá fundamentar-se em seus princípios culturais e sociais, com vistas a atender aos anseios desta população, (MUNARIN, 2011).

Ademais, torna-se relevante elucidar que os objetivos da Educação do/no Campo se opõem ao propósito da Educação Rural, em razão de que,

A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e projeto educativo. Estes projetos são representados pelo agronegócio de um lado e pelo projeto camponês de Educação do Campo do outro. Tendo em vista que são propostas antagônicas, vão resultar em interesses político-pedagógicos distintos. A educação para o campo, educação rural



vista sob a ótica do agronegócio tem a intencionalidade de formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes, (CALDART et al. 2012, p. 14).

Assim sendo, a Educação do/no Campo almeja relações horizontalizadas, que promovam transformação social, inclusão e respeito à interculturalidade, bem como, busca promover diálogos, com vistas a descolonizar o saber e dissipar com as relações de dominação. Ante ao exposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, tornou-se referência para educação campesina, porquanto o Art. 28 possibilita a adequação curricular das escolas,

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

I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

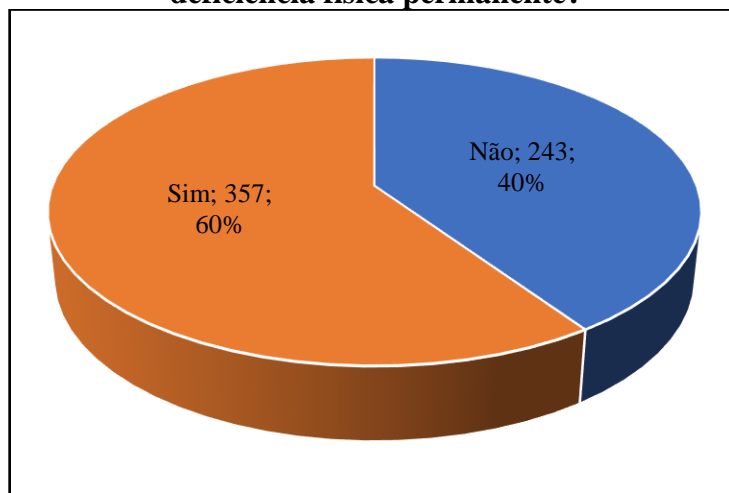
II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar; às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural, (BRASIL, 1996).

Ao passo que a Lei de Diretrizes e Base (LDB) possibilita adequar o currículo às especificidades da população campesina, a escola aproxima-se mais da comunidade local, os diálogos entre os saberes eruditos e populares se ampliam de maneira que a identidade e a cultura dos educandos (as) permanecem preservadas, assim como, o seu direito a uma escola no/do campo resguardado.

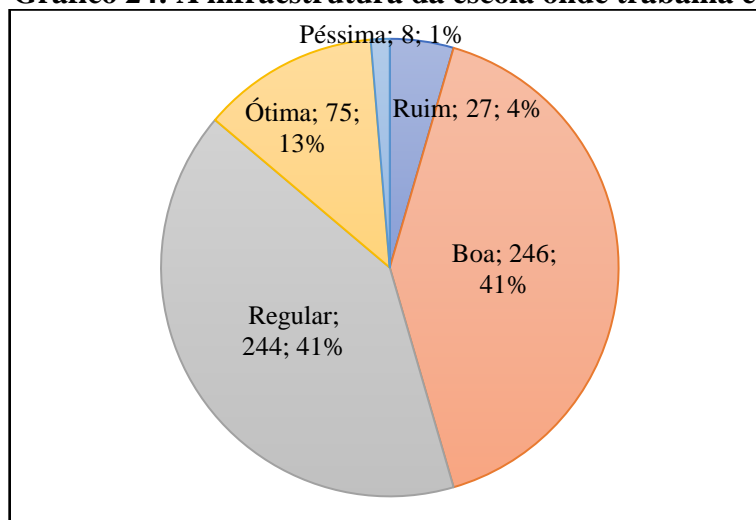
Por conseguinte, para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, é imprescindível que a escola possua um ambiente equipado com infraestrutura adequada e organizado para atender as necessidades dos educandos (as), visto que, a escassez de materiais poderá comprometer a qualidade do ensino, assim sendo, Art. 4º inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza que o Estado tem o dever de assegurar “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. (LDB, 1996). Com base nesse pressuposto, buscamos conferir como está a infraestrutura das escolas da rede municipal de ensino, dados que podem ser analisados por meio dos gráficos 23 a 28.

Gráfico 23: A escola onde trabalha é acessível para as pessoas com deficiência física permanente?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 24: A infraestrutura da escola onde trabalha é:



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 25: Infraestrutura da escola em que trabalha possui:

Na escola que você trabalha tem:	Sim	Não
Banheiro (que funciona)	591 = 98,5%	9 = 1,5%
Energia elétrica	598 = 99,7%	2 = 0,3%
Biblioteca	201 = 33,5%	399 = 66,5%
Laboratório de Ciências	3 = 0,5%	597 = 99,5%
Quadra de esportes	101 = 16,8%	499 = 83,2%
Coleta do lixo	556 = 92,3%	44 = 7,7%
Sala de Recursos Multifuncionais	107 = 17,8%	493 = 82,2%

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

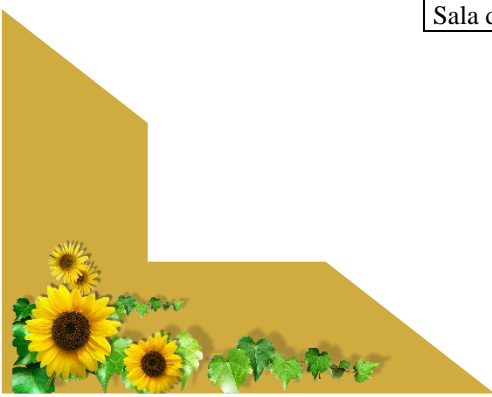
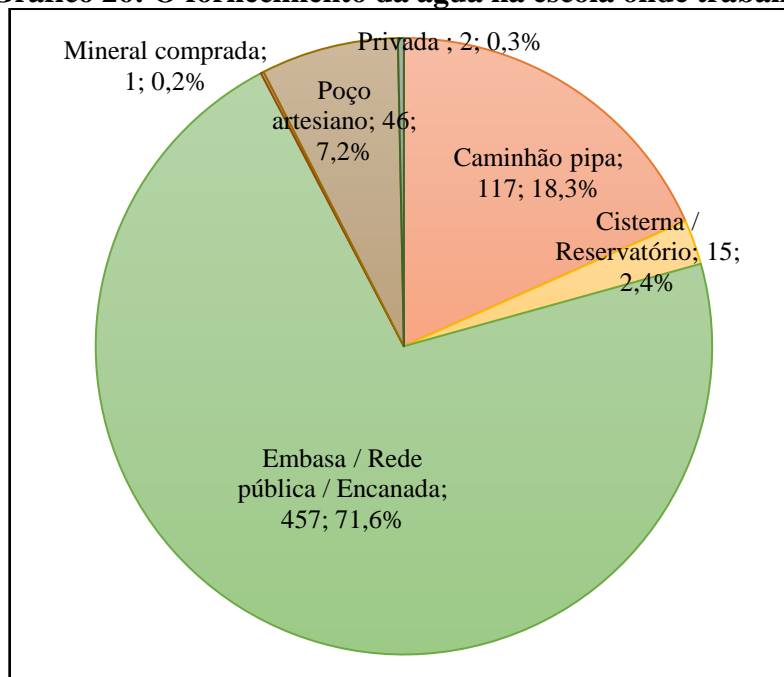
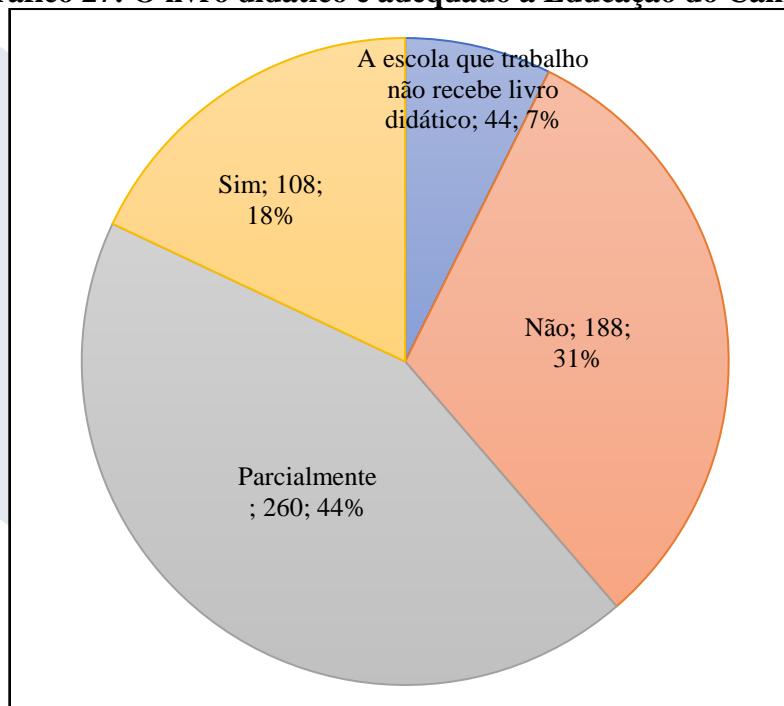


Gráfico 26: O fornecimento da água na escola onde trabalha³

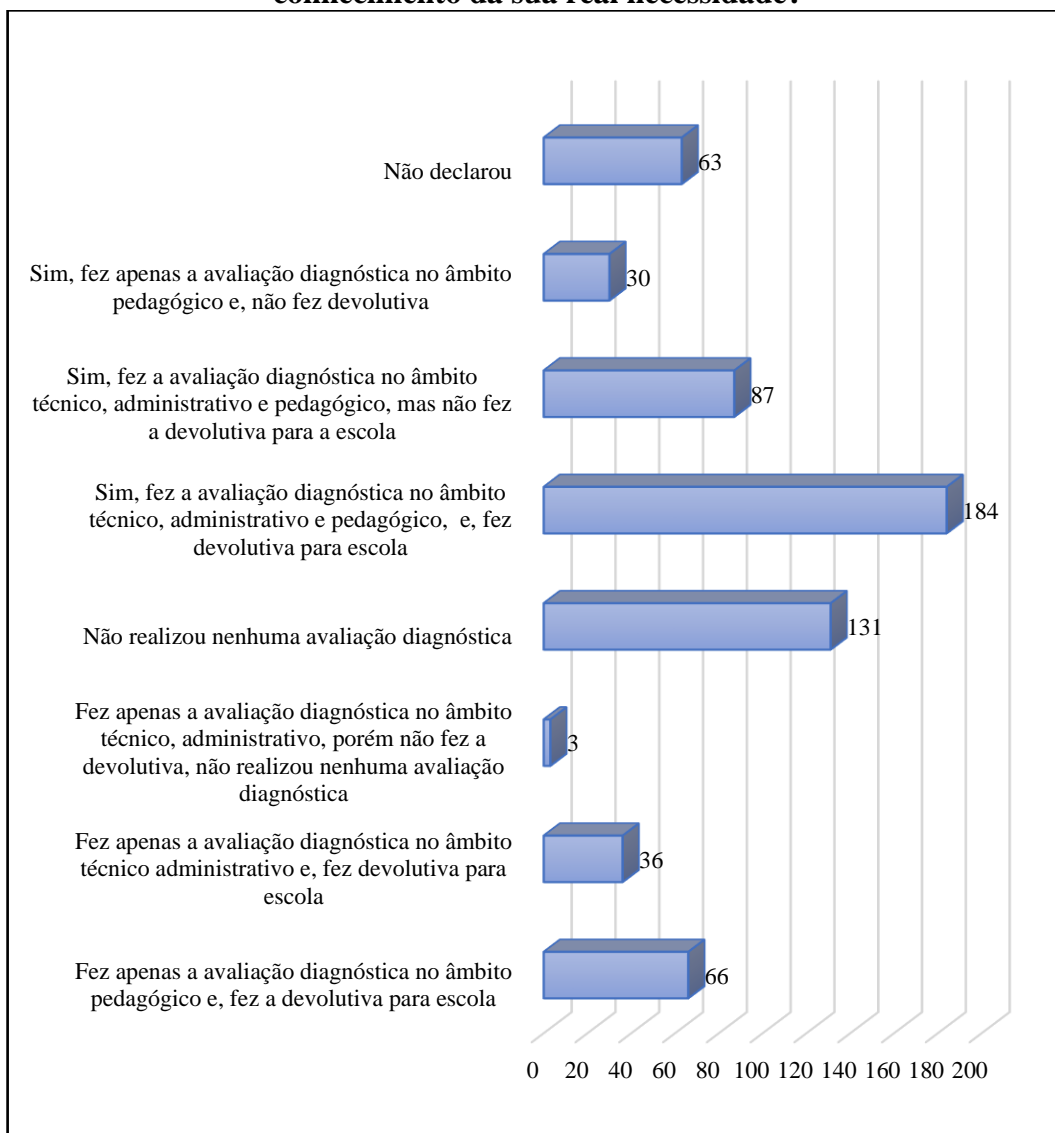
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 27: O livro didático é adequado à Educação do Campo?

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

³ O número de respostas excede o número de respondentes porque eles poderiam marcar mais de uma resposta

Gráfico 28: A secretaria de educação tem realizado diagnóstico técnico administrativo e pedagógico nas escolas do campo para conhecimento da sua real necessidade?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).



POLÍTICAS PÚBLICAS



Fonte: © 2023 Pexels

POLÍTICAS PÚBLICAS

As Políticas Públicas Educacionais são ações e propostas de Estado e de governos que surgem como reguladores da sociedade. Porém, não são consensuais e possuem definições multicêntricas. As decisões do governo e de outros atores sociais constituem o que se conhece com o nome genérico de políticas públicas (HEIDEMANN, 2009; SECCHI, 2013; SOUZA, 2006). Já o autor Dye (2005, p. 1) afirma que Política pública “é tudo que os governos decidem, fazem ou deixam de fazer.” Compreendemos, então, que as políticas públicas são ações governamentais ou não, que objetivam o bem viver, o bem comum da sociedade.

De acordo com a teoria gramsciana, nas sociedades de tipo ocidental, como a brasileira, a hegemonia (que se realiza nas diversas instâncias da sociedade civil) não pode ser negligenciada pelos grupos sociais dominados que pretendem modificar sua condição e assumir o comando do conjunto social. É importante, para as classes subalternas, construir uma contrahegemonia, articulando-se para interferir nos sindicatos, nos partidos políticos, nos meios de comunicação, nas escolas e nas demais instituições que constroem a hegemonia ética e política. É nesse processo que as políticas educacionais são produzidas. As políticas educacionais situam-se no âmbito das políticas públicas de caráter social e representam:

[...] a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”. [...] Sendo assim, quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos sociais infiltrados por todo o tecido social e que tem no Estado o lócus de sua condensação. (AZEVEDO, 2004, p. 5)

As políticas educacionais, nessa perspectiva, não são estáticas, mas dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação. Para compreendê-las, é necessário entender o projeto político do Estado, em seu conjunto, e as contradições do momento histórico em questão. Nesse contexto das Políticas Públicas, há um metabolismo social; assim, acontece a descontinuidade dessas ações, agendas ou metas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente com as devidas pompas e circunstâncias no último dia 24 de abril de 2007, anunciou um pacote de 30 Programas Educacionais para a Educação brasileira, porque ocorreu uma descentralização das ações e um regime de colaboração foi pulverizado ou compartilhado entre os entes federados.

Na história da Educação brasileira, essas reformas revelam uma movimentação pendular, em ziguezague, como explica Saviani (2008, p. 11, grifo do autor):

[...] esta [descontinuidade] se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de REFORMAS de que está povoada a história da educação



brasileira até os dias atuais. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas de ziguezague ou do pêndulo.

A metáfora do ziguezague indica as fragilidades da descontinuidade, o sentido tortuoso, sinuoso, das variações e das alterações sucessivas observadas nas reformas educacionais. O movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente na medida das reformadoras da estrutura educacional. Essa descontinuidade se dá devido à mudança de governo ou a mudanças nas equipes de governo ou de um secretário de educação, a alterações de interesses partidários e econômicos ou a acordos entre organismos nacionais ou internacionais.

Não podemos desconsiderar as dimensões das políticas públicas e suas mediações. Azevedo (2004) adverte que devem ser consideradas as dimensões econômicas e financeiras, além de haver a necessidade de compreender o grau de relevância social, cultural e políticas dos setores da sociedade dominante, buscando principalmente entender a dialética entre a intervenção estatal e a estrutura da organização social. Salientamos “a amplitude do espaço ‘político’ das ‘políticas públicas’, prefigurando-o na dialética da relação entre a reprodução global das sociedades e a reprodução de cada setor específico para o qual se concebe e se implementar determinada política.” (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, com o intuito de consolidar e expandir o capital, favorecendo, assim, interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade, o que caracteriza a política econômica por seu caráter antissocial (SAVIANI, 2017).

Os efeitos gerados por essa política econômica concentradora de riqueza, contraditoriamente, impedem a continuidade do sistema econômico capitalista. Para haver equidade social, o Estado precisa promover políticas públicas ou políticas sociais nas áreas de Saúde, Habitação, Assistência e Previdência Social, Cultura e Educação.

Azevedo (2004, p. 58) analisa as políticas educacionais no âmbito das políticas sociais e da ação do Estado, que deve ser compreendida “[...] para além de uma concepção abstrata dos ‘requerimentos da cumulação’, que pouco auxilia na apreensão do fenômeno em sua concretude e complexidade.”

Nas sociedades capitalistas, diante do atual contexto nacional e mundial, as discussões contemporâneas no campo da Educação Ambiental tornam-se cada vez mais visíveis. Com a crescente degradação da natureza e suas consequências, como as mudanças climáticas, a

redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, ampliam-se as necessidades planetárias.

Torna-se urgente uma prática social diferenciada, que leve em consideração as populações de regiões do planeta em situações de vulnerabilidade, a exemplo das comunidades tradicionais quilombolas do campo. Embora o Estado esteja submetido aos interesses gerais da sociedade capitalista, desde a sua organização até sua administração do público, as políticas públicas, especialmente as de cunho social, são produto das lutas, de resistências dos movimentos sociais, de pressões políticas e de conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade.

Leonardo Secchi (2013) nos apresenta a diferença entre *politics* e *policy* no primeiro capítulo do livro *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. Ressalta que essa distinção se faz necessária, pois, nos países latinos, esses dois termos possuem uma única tradução: política. Assim, política enquanto *politics* diz respeito às formas de obtenção e de manutenção do poder sobre os homens; já o termo *policy* remete à política em um sentido mais concreto de orientação para decisão e ação. Segundo Secchi (2013), o termo política pública (*publicpolicy*) enquadra-se no segundo sentido da concepção de política, ou seja, é uma *policy*. Em suas palavras, “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões.” (SECCHI, 2013, p. 1).

Ainda de acordo com Secchi (2013), as políticas públicas são diretrizes elaboradas para a resolução de um problema público coletivamente relevante, tendo como elementos fundamentais a intencionalidade pública, que nada mais é do que a motivação para que se estabeleçam ações para tratar de um problema, e a resposta a um problema público, estando esse problema entre o status quo e uma possível situação idealizada por uma coletividade.

Alguns questionamentos são levantados sobre o tema:

1. Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Ou também por atores não estatais?
 2. Políticas públicas também se referem à omissão ou à negligência?
 3. Apenas diretrizes estruturantes (de nível estratégico) são políticas públicas? Ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas?
- (SECCHI, 2013, p. 2)

No tocante à primeira indagação, há na literatura duas linhas de estudos sobre políticas públicas que defendem diferentes concepções sobre o protagonismo. Uma é a abordagem estatista ou estadocêntrica, que determina que uma política é pública somente proveniente de um ator estatal. Todavia, de acordo com Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 17), “a abordagem



estatista não ignora os atores não-estatais; ela reconhece entre os vários participantes da vida pública o poder de influenciar ou não uma prática de política pública.”

Em contraposição à abordagem multicêntrica, há aquela que considera que as políticas públicas podem ser estabelecidas por uma junção de atores estatais com organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais e redes de políticas públicas. Nela, qualquer ator social pode ser protagonista de políticas públicas, desde que o problema tenha características públicas.

Para Secchi (2013) introduz o estudo do ciclo de políticas públicas (policycle), também conhecido por processo de elaboração de políticas públicas (policy-making process). O autor afirma que “o ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes.” (SECCHI, 2013, p. 33)

Secchi (2013, p. 6), ressalta ainda que

[...] a partir da concepção de política como diretriz é bastante difícil aceitar a omissão como forma de política pública. A lógica desse argumento é: se um problema público é interpretativo, e todos os cidadãos visualizam problemas públicos de forma diferenciada, todo e qualquer problema, por mais absurdo que seja, daria luz a uma política pública. Se todas as omissões e negligências de atores governamentais e não governamentais fossem consideradas políticas públicas, tudo seria política pública. Ademais, seria impossível visualizar a implementação da política pública, bem como seria impossível distinguir entre impactos da política pública e o curso natural das coisas, a casualidade.

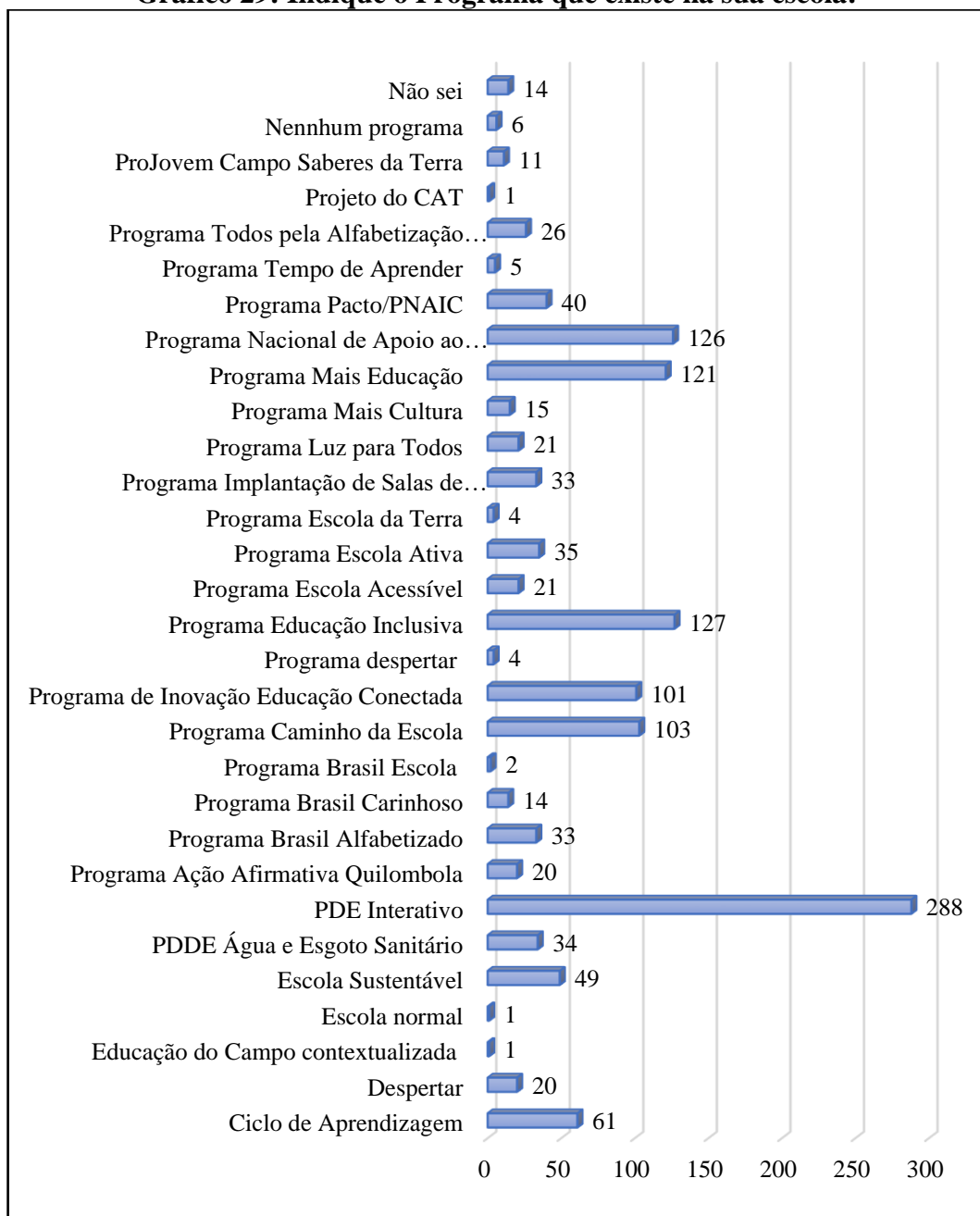
Concluimos que a política é a arte de administrar o bem público, e toda política deveria ser considerada pública ou social. Todavia, nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por determinada classe social (elite), o Estado acaba por ser apropriado, também, por essa classe, a fim de gerir seus interesses econômicos.

É possível visualizar nos gráficos as Políticas Públicas do Plano de Ações Articuladas existentes ou que que prevalecem no Território de Identidade Bacia do Jacuípe. Ademais, é importante pontuar que essas ações são fundamentais para fortalecer a Educação nos municípios e favorecer os educandos do campo e da cidade.

É possível observar ainda que muitas políticas públicas voltadas as populações camponesas não evoluíram e requer um olhar diferente como as Políticas de Ações afirmativas, Programa Brasil Escola, Programa Escola da Terra e Programa Mais Cultura dentre outros. É dado preocupante são os números de educadores que não sabem informar as políticas públicas ou programas existentes em sua escola. Isso demonstra que os mesmos vivem alienados por não saber identificar uma ação governamental na esfera municipal, estadual ou federal.

Vale ressaltar as políticas públicas que avançaram no Território Bacia do Jacuípe como: PDE Interativo, Programas de Educação Inclusiva, Programa de Transporte Escolar e Programa Mais Educação.

Gráfico 29: Indique o Programa que existe na sua escola:⁴

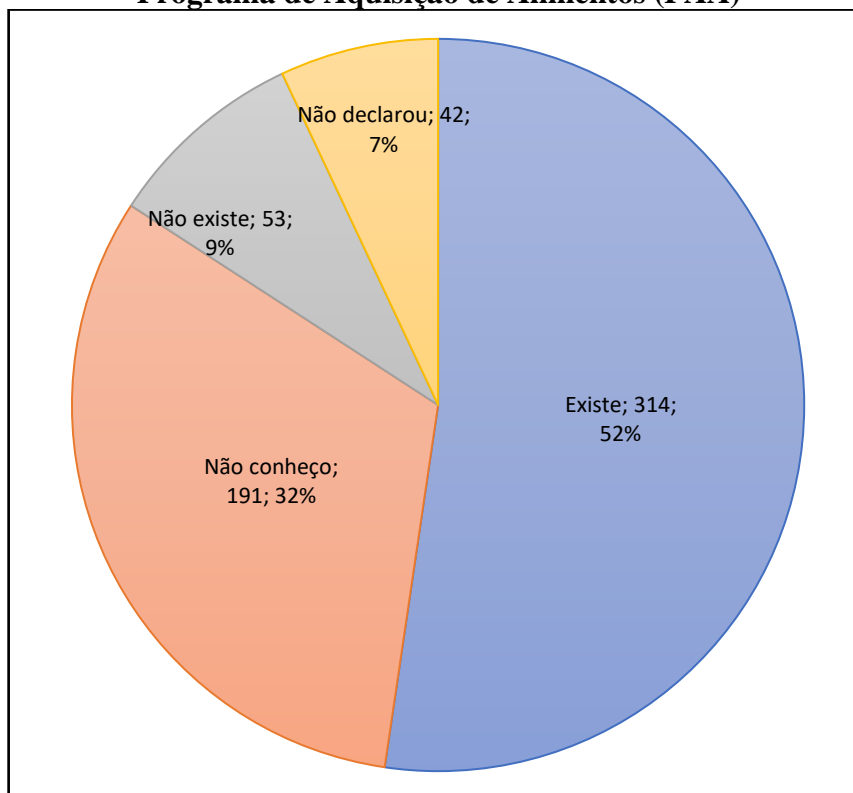


Fonte: GPEMDECC (2022, 2023).

⁴ O número de respostas excede o número de respondentes porque eles poderiam citar mais de um programa.



Gráfico 30: Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE / Compra Direta do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

GESTÃO ESCOLAR



Fonte: © 2023 Pexels

GESTÃO ESCOLAR

A gestão educacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas; das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas, executam e deliberam no setor educacional; e da oferta da educação pelo setor público e privado.

Cada sistema tem um papel a desempenhar no contexto educacional do País. No que diz respeito a educação básica, cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios ofertá-la, por sua vez, o ensino médio é um dever dos Estados e do Distrito Federal e a educação infantil dos Municípios.

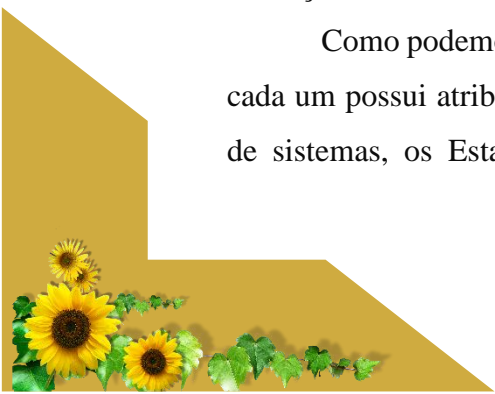
Na atualidade, a liderança se torna relevante no processo de gestão da área escolar em âmbito nacional e internacional, sendo pontuada como primordial para determinar a qualidade do ensino e as relações que as cercam (LÜCK, 2017). Para a autora, a liderança apresenta uma relevante importância do assunto na sociedade e principalmente nas organizações. Por meio da liderança que pode ser visto o uso da influência não coercitiva para conduzir as atividades dos membros de uma equipe e levá-los à condução de suas metas ou próprios objetivos.

Luck acrescenta que durante muito tempo o maior destaque acerca da liderança estava voltado para o âmbito da administração de empresas, mas essa construção tem crescido para a utilização em instituições em geral que têm como foco o desenvolvimento humano-social e a aprendizagem (LÜCK, 2017).

De acordo com Libâneo (2003, p. 294), a organização e gestão da escola correspondem, portanto, à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos.

Assim, as instituições de ensino cuja União é responsável são as escolas particulares e órgãos federais, já aos Estados e Distritos Federais competem às instituições de ensino mantidas por eles, as de nível superior mantidas pelos Municípios, as particularidades de ensino fundamental e médio, os órgãos estaduais de educação e as instituições municipais de ensino particulares de educação infantil. Aos Municípios compete as instituições de educação infantil e de ensino fundamental e médio mantidas pelos municípios, as instituições particulares de educação infantil e os órgãos municipais de educação.

Como podemos perceber, embora os entes federativos compartilhem responsabilidades, cada um possui atribuições próprias, tendo a União o papel de coordenar e articular os níveis de sistemas, os Estados e o Distrito Federal o de elaborar e executar políticas e planos



educacionais e os Municípios de organizar, manter e desenvolver seu sistema de ensino através da sua integração com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Diferente da gestão educacional, a gestão escolar, trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Cada escola deve elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; cuidar do ensino-aprendizado do aluno, proporcionando meios para a sua recuperação; e articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração.

Outro ponto importante na gestão escolar é a autonomia que a escola possui e que estar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Através dessa autonomia as escolas conseguem atender as especificidades regionais e locais, assim como as diversas clientelas e necessidades para o desenvolvimento de uma de qualidade.

De acordo com Lück (2017), o estímulo à gestão compartilhada em distintos âmbitos da organização escolar, fazendo com que o ambiente se torne cada vez mais favorável ao trabalho educacional, que valoriza os diferentes talentos e faz com que toda a equipe compreenda o seu papel e assumam com responsabilidade.

Convém ressaltar que a equipe composta no cenário escolar é a seguinte: o diretor e/ou gestor, o vice-diretor, o coordenador, os professores, os funcionários da secretaria, a equipe da limpeza, os alunos, sua família e até mesmo a comunidade em torno que também acaba participando de muitos eventos pertinentes ao âmbito escolar (LÜCK, 2017). A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN, especifica quais são os profissionais responsáveis envolvidos em todo esse processo e ressalta a ação conjunta entre a escola e famílias (BRASIL, 1996). Conforme demonstrada abaixo em seus artigos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...). VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (...). Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: (...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...] II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

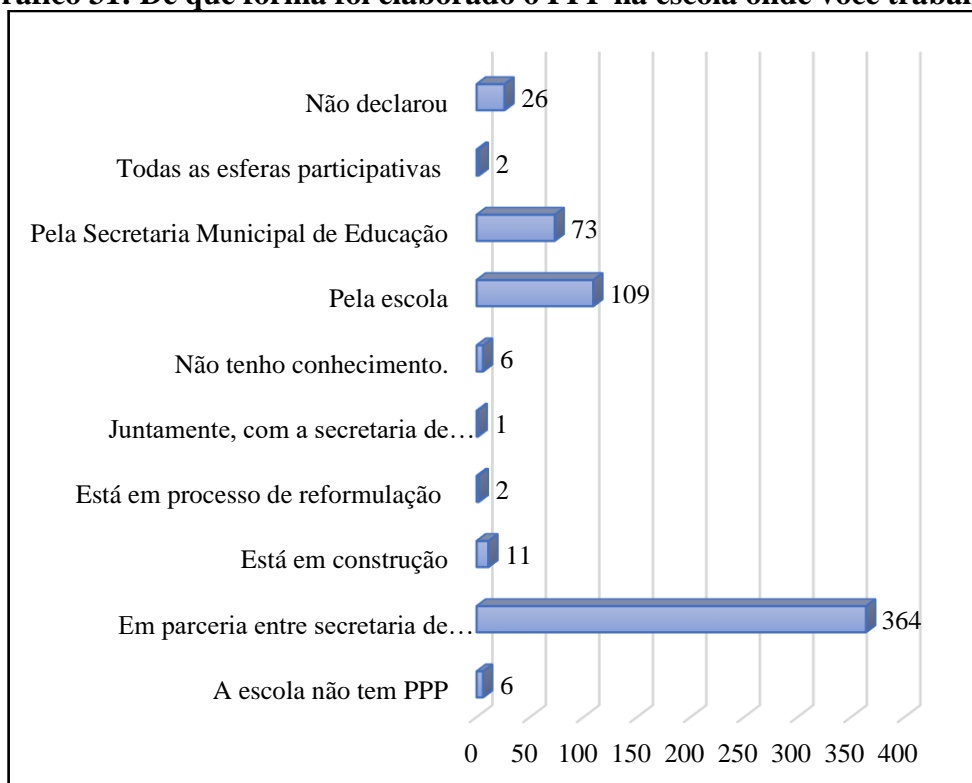
Diante deste contexto, o papel do gestor escolar transpassa os aspectos burocráticos e administrativos. Ele torna-se o principal dinamizador, aquele que organiza os trabalhos que são burocráticos, mas ao mesmo tempo possibilitando democraticamente uma educação de qualidade. Desta forma sua liderança política, isto é, possui a legitimidade da sua função e acima de tudo executa o trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2003).

Com base nisso, podemos perceber que a gestão educacional é compreendida através das iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Já a gestão escolar, situa-se no âmbito da escola e trata das tarefas que estão sob sua responsabilidade, ou seja, procura promover o ensino e a aprendizagem para todos e todas em sua singularidade e especificidade.

Os dados evidenciam que este Território precisa dar uma atenção especial para a Gestão Escolar que pelos gráficos encontra-se bem fragilizada. Investir nos Processos Formativos de Gestão Escolar em parceria com a universidade é um caminho salutar para fortalecer a construção de outros instrumentos importantes como PPP e outros documentos cruciais para uma Rede de Ensino.

Outro ponto interessante é que o gráfico nº evidencia que quase metade dos sujeitos participantes declararam que a gestão da escola que atua é democrática e participativa e outro número considerável afirma que a gestão é democrática. Assim, compreendemos que é necessário investir melhor em Formação Continuada e em Serviço para que os profissionais possam ter clareza de fato do que é gestão democrática e participativa.

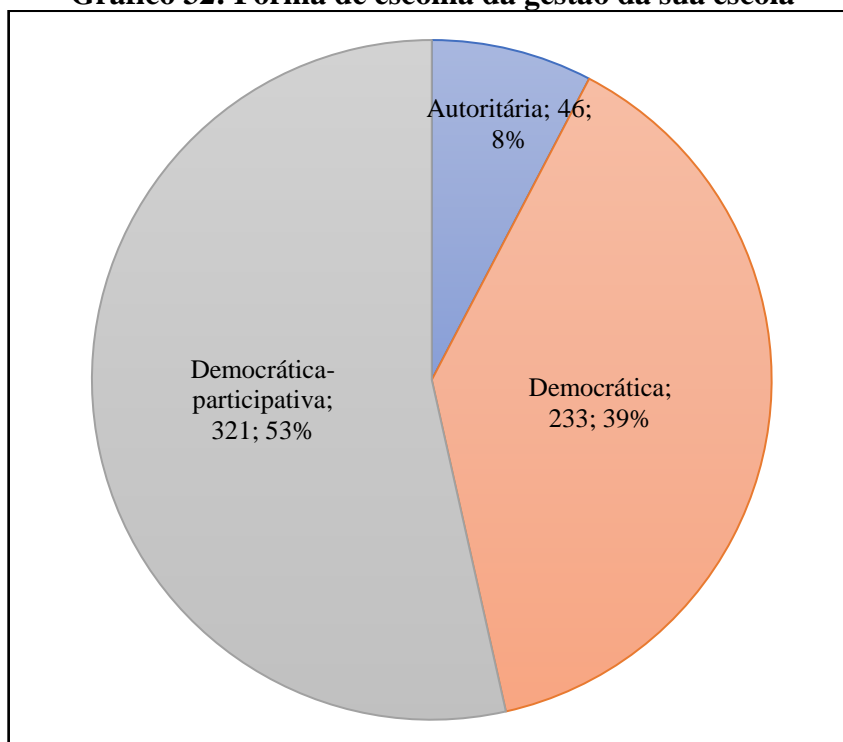
Gráfico 31: De que forma foi elaborado o PPP na escola onde você trabalha?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

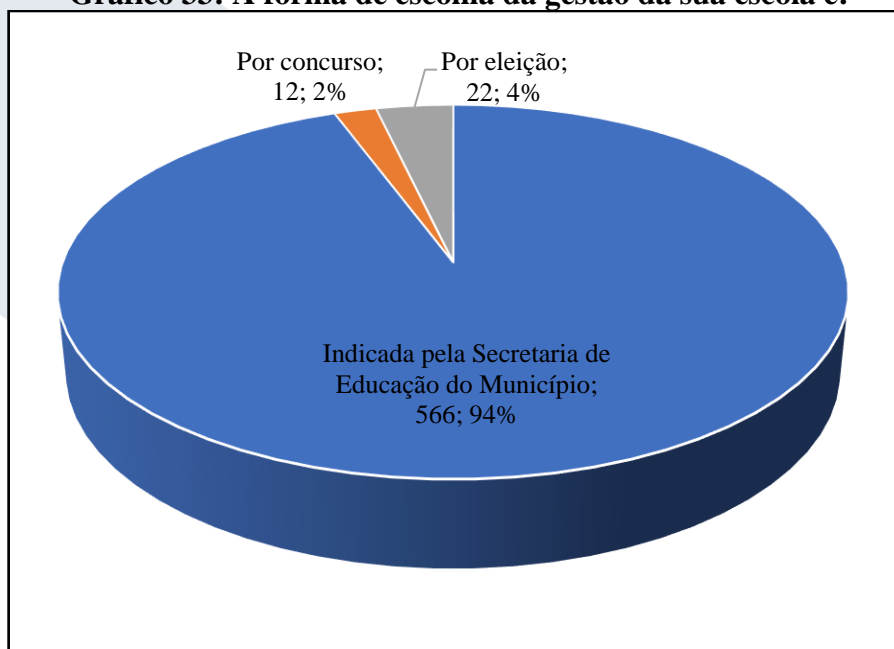


Gráfico 32: Forma de escolha da gestão da sua escola



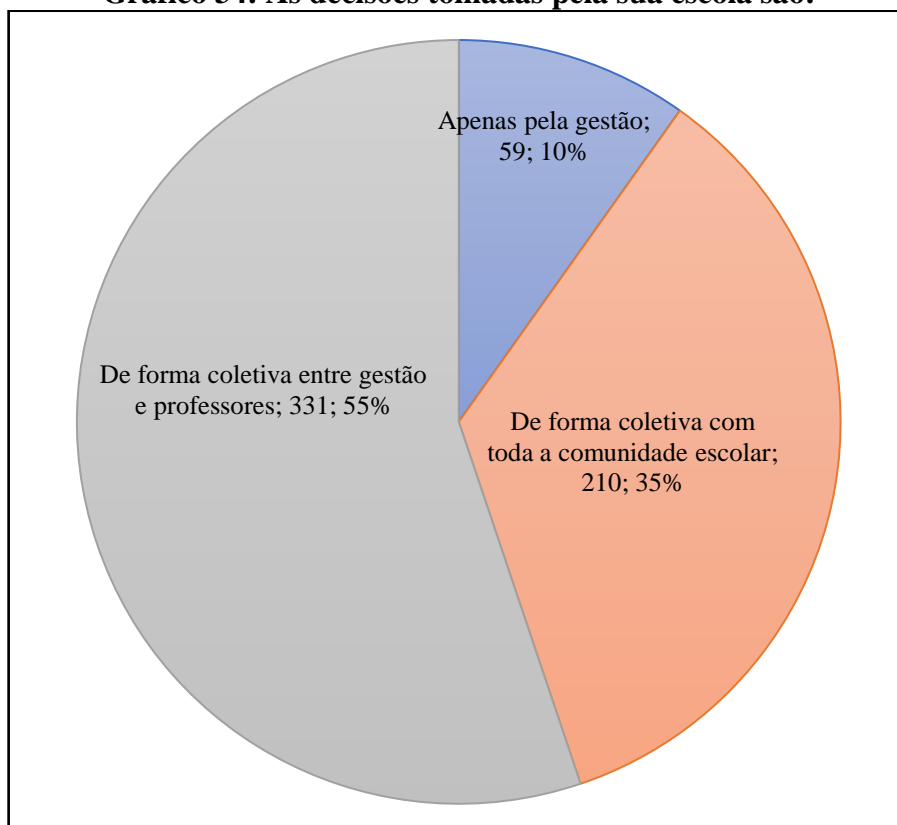
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 33: A forma de escolha da gestão da sua escola é:

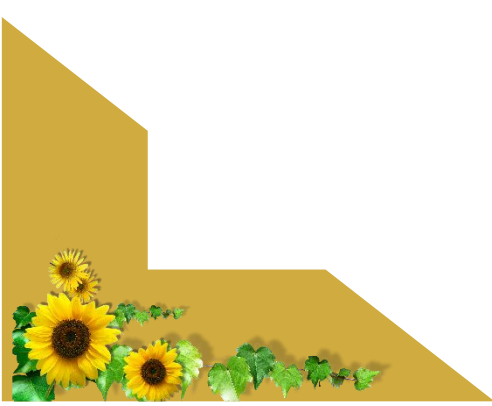


Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

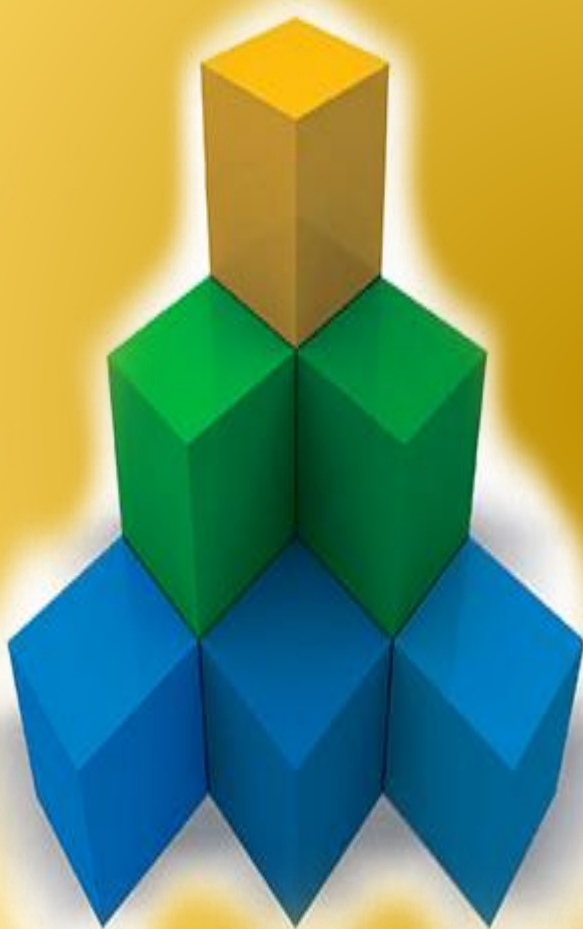
Gráfico 34: As decisões tomadas pela sua escola são:



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



**BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR**

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em algumas versões constituindo-se um documento normativo, que visa orientar e alicerçar na feitura dos currículos escolares, a mesma está fundamentada em um discurso de respeito à diversidade, a cultura e aos saberes. Portanto, prima por uma escola acolhedora, que deverá contribuir para minimizar a discriminação, o preconceito racial e de gênero, bem como estreitar laços com culturas tradicionais e aproximar-se do multiculturalismo.

A BNCC tem sido pauta de debates intensos e muitas controvérsias. De um lado, defensores da base que reconhecem avanços na proposta; de outro, críticos do processo de elaboração, implementação e do conteúdo da Base. O fato é que, uma vez aprovada e homologada, os Estados e Municípios precisam se adequar à Base e os currículos de todas as escolas até 2023.

Nesse contexto, vale ressaltar que, embora traga esse discurso enfeitado de respeito à diversidade cultural e a busca de tornar a escola um espaço democrático para todas as culturas, alguns aspectos da BNCC apresentam contradições. Sendo que possui um viés mercadológico e privatista que se distancia de uma educação democrática e para a diversidade; excluindo ou mencionando superficialmente algumas modalidades, não dando o devido valor a cultura, a história e memória do povo.

Dourado e Oliveira (2018, p.41) acreditam que a BNCC traz uma discussão de diversidade mais simplista, com ideia de construção de currículo centrada nas competências e habilidades:

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p.41).

A estruturação da BNCC fragmentou a Educação Básica separando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Ensino Médio, visto que os textos constitutivos da base foram lançados em períodos diferentes e não trazem diálogos entre os níveis e modalidades, assim, não demonstra que há uma continuidade entre os mesmos. Observa-se que a mesma contrapõe-se o que está previsto no artigo 21 inciso I da LDB Lei nº 9394/96 que trata da formação da Educação Básica, “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.



Conforme Cruz (2021, p.5)

Outro aspecto importante para refletir sobre a BNCC é a ausência de uma concepção crítica de direitos dos cidadãos e dos povos de comunidades tradicionais e populares, como os do campo, quilombola, ribeirinhos, indígenas, dentre outras; o documento faz referência a esses campos dos saberes, povos e culturas, mas sem discutir ou problematizar a especificidade de cada realidade. Assim, a BNCC atua na contramão do desenvolvimento previsto na Constituição Federal, no PNE e em outras legislações e políticas anteriores a mesma. No que tange a concepção de direitos de aprendizagem a BNCC apresenta fragilidades, descompasso com a realidade, por isso faz-se necessário a construção de diálogos para superar as limitações teórico-metodológicas contidas na BNCC.

De acordo a citação, Cruz (2021) considera-se que, a BNCC lançada em 2017 traz uma clara ausência de formulações, discussões e diálogos interativos com os povos e representações sociais e culturais de diversas áreas do saber como os povos do campo, indígenas, quilombolas, mulheres, negros, dentre outras. Tal reflexão fortalece a compreensão de que o capital coloca as culturas das classes populares, dos povos periféricos e comunidades tradicionais em um lugar marginal, com políticas públicas que colaboraram para a concretização dessa situação.

No Brasil, a desigualdade econômica, cultural e étnica sempre esteve presente nos diversos períodos da nossa história, embora exista uma vasta legislação que versa sobre os direitos individuais, a liberdade de expressão, os direitos ao culto religioso diverso, a orientação sexual e outros aspectos de uma vida plena, essa desejada igualdade de direitos ainda não foi adquirida por todas as classes sociais e os grupos étnicos, não hegemônicos. É relevante refletir que no país as desigualdades principalmente educacionais, atingem diretamente as camadas populares, não instruídas, compostas por pretos, pardos, indígenas, mulheres, homens do campo, quilombolas, que compõe a diversidade da sociedade dos desiguais.

Mediante estudos é necessário repensar políticas públicas educacionais para atender realmente a riqueza das diversidades culturais, sociais e étnicas presentes no espaço educacional e na sociedade, oferecendo de forma igualitária as múltiplas possibilidades de expressão cultural, que caracterizam os seres humanos. Além disso, urge reestruturar os processos de formação docente qualificada e revolucionária que vise atender e respeitar todas as diferenças e se adeque a toda diversidade presente no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação. (BRASIL, 2016).

A BNCC, lançada em versões diferentes, é um documento de caráter normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O quadro 2 mostra o aparato legal no qual ela está fundamentada.

Quadro 2 – Marcos Legais para a BNCC.

Documento Oficial	O que é mencionado
Constituição Federal de 1988	“Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum [...]”, (BRASIL, 1988).
Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96.	“Art. 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter BASE NACIONAL COMUM, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar”. (BRASIL, 1996, grifo nosso)
Diretrizes Curriculares Nacionais.	Art. 14: Define BASE NACIONAL COMUM como “[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010a)
Plano Nacional de Educação.	Metas 2, 3 e 7 (BRASIL, c2014).

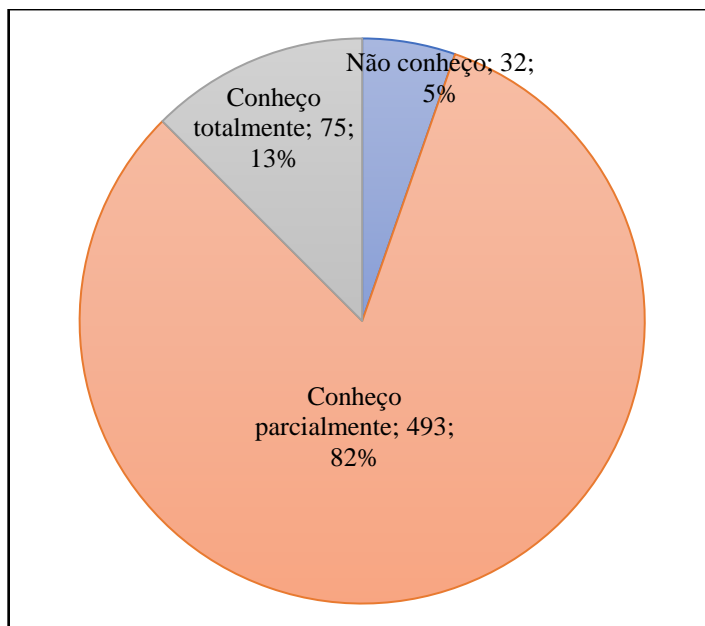
Fonte: Fonte: Santos e Nunes (2020, p. 51).

Em meio a esse contexto e considerando que a BNCC propõe dez competências gerais para a educação básica, parece oportuno analisar se existe correlação entre as competências gerais previstas na BNCC e os conceitos acadêmicos, nomeadamente no âmbito das competências infocomunicacionais. As competências infocomunicacionais podem ser caracterizadas como a convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes que cada um põe em ação para localizar e usar a informação que necessita para suas atividades cotidianas, bem como interagir e atuar com outras pessoas.

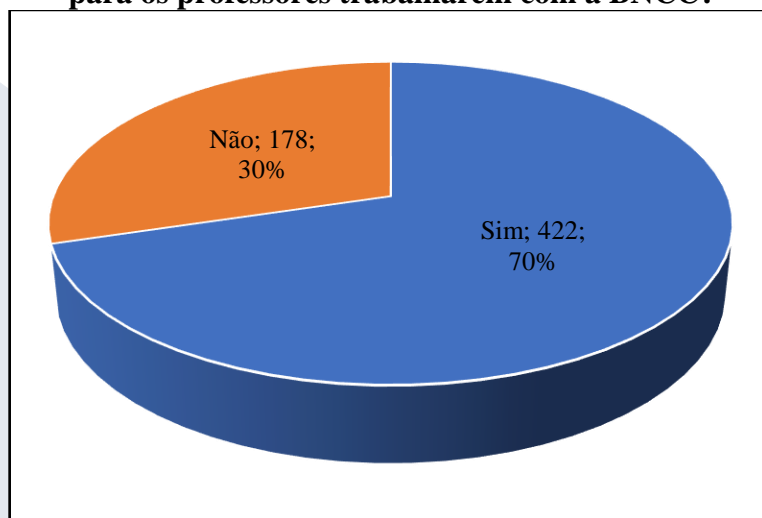
A BNCC, enquanto documento de caráter normativo se constitui de uma organização curricular eminentemente nacional, precisa contribuir para que a educação brasileira alcance maiores avanços no que tange à qualidade do ensino.

No gráfico 35 sobre a BNCC demonstra infelizmente demonstra que a mesma não favoreceu a diversidade e modalidades importantes como: Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, isso fragiliza a Educação em sua totalidade. Além disso, prejudica às comunidades tradicionais, camponesas e quilombolas quando não evidencia esses sujeitos num documento que se apresenta como fundante no desenvolvimento da Educação Nacional.



Gráfico 35: Sobre a BNCC

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 36: Na rede de educação que você trabalha houve formação para os professores trabalharem com a BNCC?

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Os gráficos acima apresentam um total desconhecimentos dos educadores em relação a BNCC. O percentual de 82% dos sujeitos entrevistados demonstra não conhecer totalmente os documentos base da educação. Nota-se também uma contradição no que diz respeito aos dados: 70% dos sujeitos afirmam que os municípios ofertam Formação dos profissionais da Educação como professores e coordenadores e 82 % afirma desconhecem a BNCC a contento. Isso demonstram que a formação ou estudos não são satisfatórios pois, as formações são precárias.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO



Fonte: © 2023 Pexels

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

No mundo contemporâneo as relações interpessoais, aquisição de produtos, acesso e publicação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ocorrem rapidamente por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação, fazendo com que elas ganhem cada vez maior importância. Nessa perspectiva, dominar os conhecimentos tecnológicos e entender os fluxos informacionais que ela proporciona é fundamental para garantir o bom uso desses recursos, bem como, a compreensão dos novos volumes de informação que ela propicia.

Com o desenvolvimento humano, as tecnologias usadas nos processos de ensino/aprendizagem também mudaram, as aulas dantes ministradas com quadro negro e giz, já não atendem mais a totalidade das propostas educacionais. Para garantir o cumprimento do Artigo. 205 da Constituição Federal (1988) no qual “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL,1988). Portanto, se faz necessário que a educação acompanhe as mudanças sociais.

Objetivando contemplar os conhecimentos tecnológicos da contemporaneidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em todas as etapas e áreas do conhecimento da Educação Básica, competências específicas para uso das tecnologias, reforçando a 5ª competência geral que é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL. 2018, p.09)

Discutir sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação dentro da educação básica, é considerar as múltiplas determinações que a envolvem, visto que para além da presença de equipamentos em quantidade adequada para o número de alunos, se faz necessário que a estrutura física das escolas dê o suporte necessário para que esses aparelhos estejam adequados ao uso, bem como a formação dos profissionais da educação.

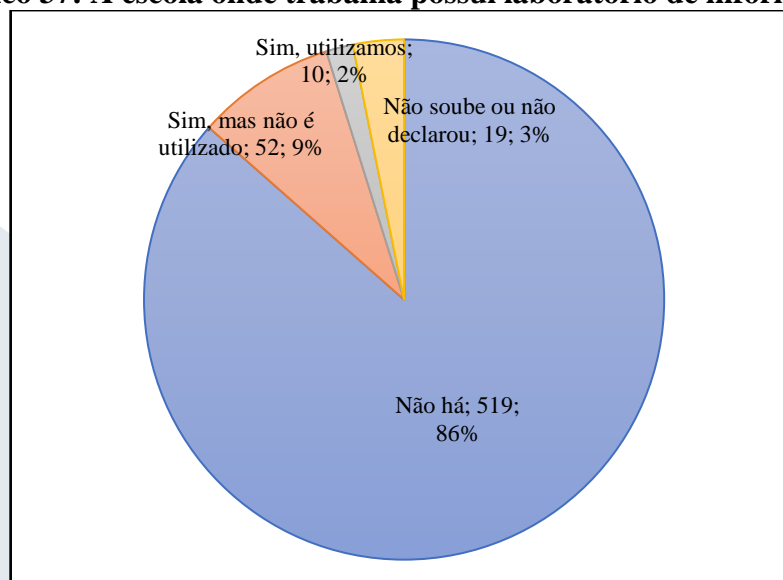
Por sua vez, na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, são novamente definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos. (KENSKI. 2003, p.18)



De acordo com Kenski (2003), a educação escolar, aliada ao poder governamental, tem o poder de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber. Assim sendo, é relevante o investimento em acesso à tecnologia digital e formação para sua utilização por professores e alunos (SANTOS, MATIAS, SANTOS, 2021), pois ela viabiliza o acesso, produção e compartilhamento de dados de forma rápida, por meio de recursos que ultrapassam o chão da escola.

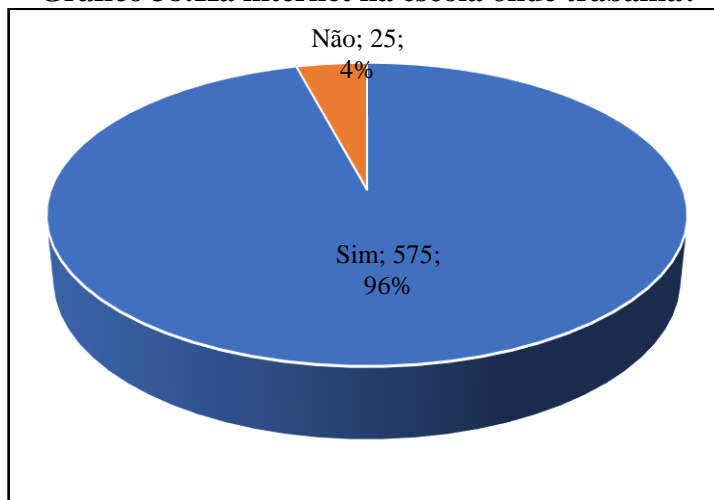
Nessa perspectiva, a presença ou ausência de recursos tecnológicos, assim como, a disponibilização de formações continuadas que viabilizem aos educadores a instrumentalização das Tecnologias de Informação e Comunicação em práticas pedagógicas, são reflexos da educação que se deseja oferecer aos estudantes camponeses.

Gráfico 37: A escola onde trabalha possui laboratório de informática?



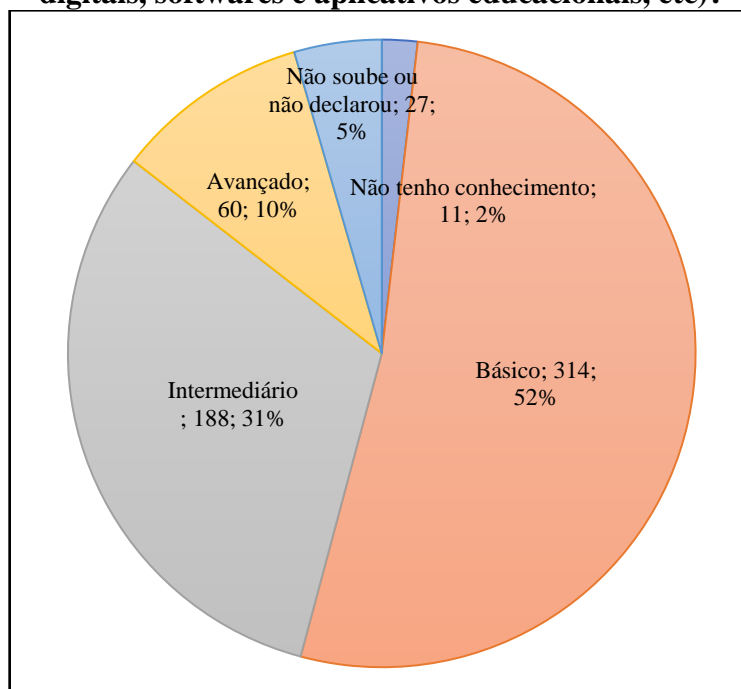
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 38: Há internet na escola onde trabalha?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 39: Como você avalia seu conhecimento sobre as Tecnologias da Informação/Digital e da Comunicação (smartphone, celular, computador, plataformas digitais, softwares e aplicativos educacionais, etc)?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

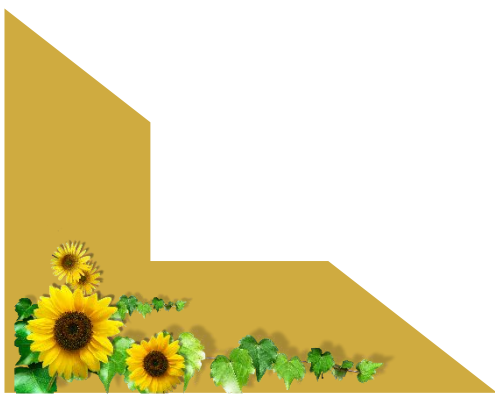
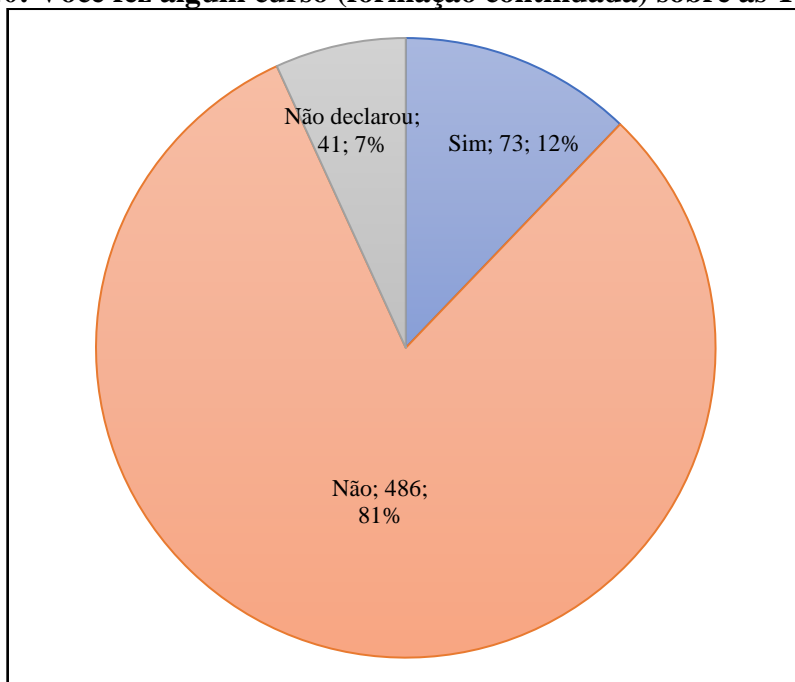
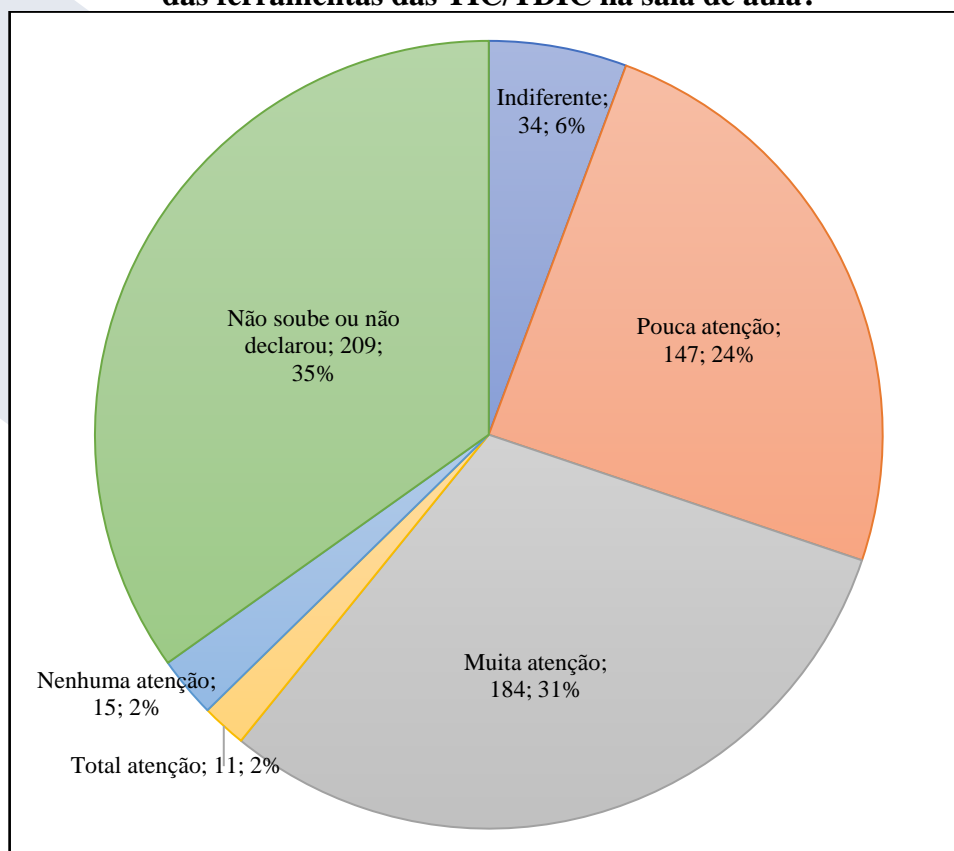


Gráfico 40: Você fez algum curso (formação continuada) sobre as TIC/TDIC?

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 41: Como você avalia o nível de atenção dos seus alunos quando utiliza algumas das ferramentas das TIC/TDIC na sala de aula?

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Fonte: © 2023 Pexels

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental, um dos Temas Integradores do Currículo Bahia, é definida pela Lei Estadual 12.056/2011, como o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando a uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra principalmente no que concerne à fauna, flora e aos recursos hídricos. Diante do atual cenário global, em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social, cabe às unidades escolares incluir os princípios da educação ambiental de forma integrada aos objetos de conhecimentos obrigatórios, como forma de intervenção ampla e fundamentada para o exercício pleno da cidadania, conforme destacado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

Segundo Cruz (2022, p.79), houve uma conquista histórica significativa, a menção à Educação Ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96), no Plano Nacional de Educação – PNE e em diversas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior.

A consciência do meio ambiente mostra-se tão relevante que a própria Constituição Federal 1988, no artigo 225, afirma que “todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. A Educação Ambiental no Brasil, segundo diretrizes do MEC, é desenvolvida por meio de três modalidades básicas: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas (BRASIL, 2007). Essa não é uma área de conhecimento e atuação isolada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) apresentam um conceito crítico da Educação Ambiental com relação à sociedade e à natureza, em que cada indivíduo pode intervir na natureza com inúmeras possibilidades de intervenções e transformações por meio da ação-reflexão-ação.

A Educação Ambiental, assumida em sua vertente crítica, tem como método e fundamentação teórico-filosófica o materialismo histórico. É explicitada pela categoria da dialética, pela crítica da razão instrumental (racionalista, não-crítica) e pela crítica aos processos de legitimação das ideologias capitalistas. Ao elucidar as relações entre o ser humano e a natureza na perspectiva do materialismo histórico, as múltiplas dimensões humanas (social,



biológica, psicológica, cultural e política) e suas variadas formas de interação, necessitam de uma análise histórica, cujo método abarque a complexidade da natureza que se impõe. Apoiada na dialética marxiana, a forma de apreender ou mesmo de “recortar” o real passa a ser historicizada, concreta, fundada no seio de transformações sociais e naturais. A educação ambiental crítica, enquanto práxis política, visa à transformação social (PENELUC; SILVA, 2008).

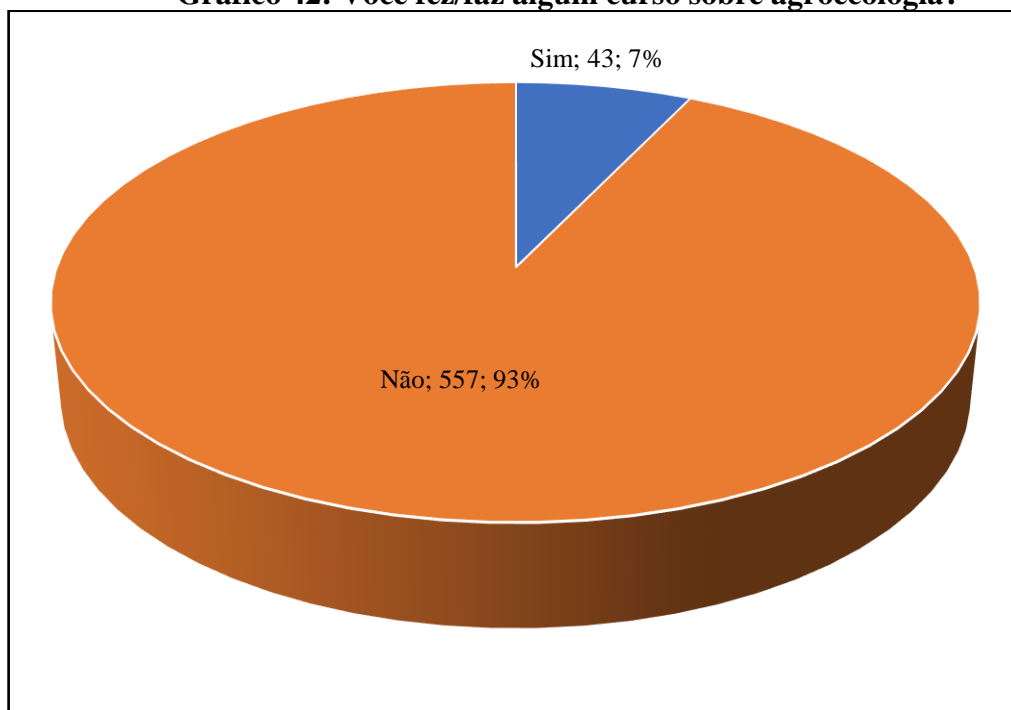
Para Cruz (2022, p. 130), a referida teoria pedagógica é alicerçada pelo forte ingrediente filosófico, que considera os educadores como agentes políticos que dominam o saber para poder transmiti-lo na Escola, instituição destinada ao ensino.

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. [...] eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas formas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados (SAVIANI, 2018, p. 45).

Diante disso, Cruz (2022, p.130) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) possui um elo com Educação Ambiental e a Educação Quilombola, pois elas caminham juntas como as lutas da classe trabalhadora e dos povos tradicionais. Desta forma, o chamado saber popular das comunidades quilombolas, pode ser considerado para a educação, que poderá estabelecer uma ponte com as classes populares. O “ponto de chegada”, refere a educação que deve levar as classes dominadas ao saber elaborado, sistematizado, filosófico. Daí a importância do papel do professor instruído nessa pedagogia.

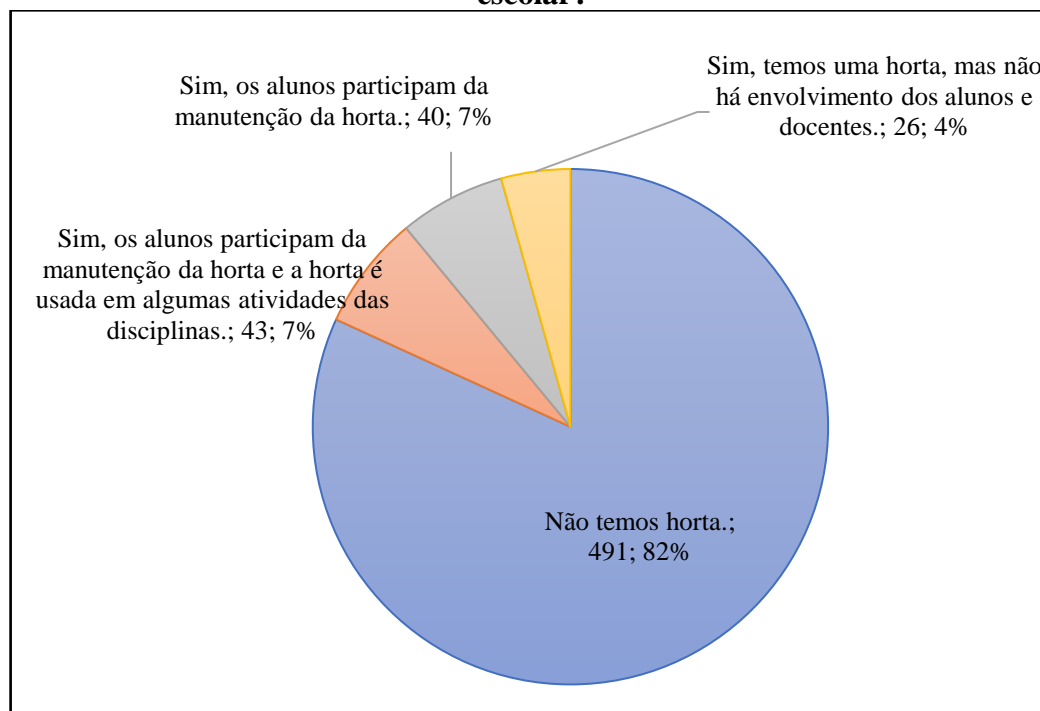
A aprendizagem significativa promove o saber científico baseado na realidade, constituindo-se no processo educativo uma conseqüente aprendizagem crítica, visto que sua questão central são as formas, os métodos e os processos que a envolvem o crescimento intelectual do aluno e possibilita sua prática social. Isso posto, a Educação Ambiental, precisa adentrar os espaços de escolarização, por meio da agroecologia na qual diversas ações podem ser realizadas dentro e fora dos muros da escola. Os dados aqui apresentados, expõem algumas percepções dos educadores do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe acerca da agroecologia, assim como, a horta escolar.

Gráfico 42: Você fez/faz algum curso sobre agroecologia?



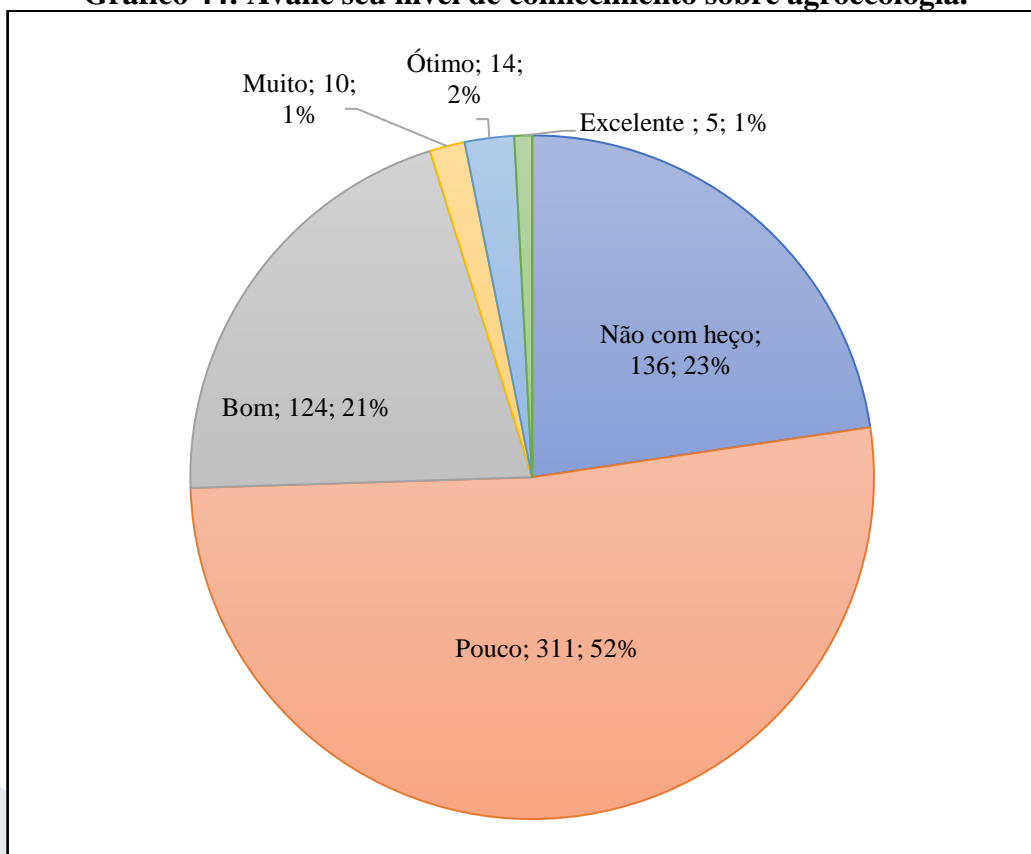
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 43: Existe uma horta dentro da escola que forneça parte dos itens da merenda escolar?

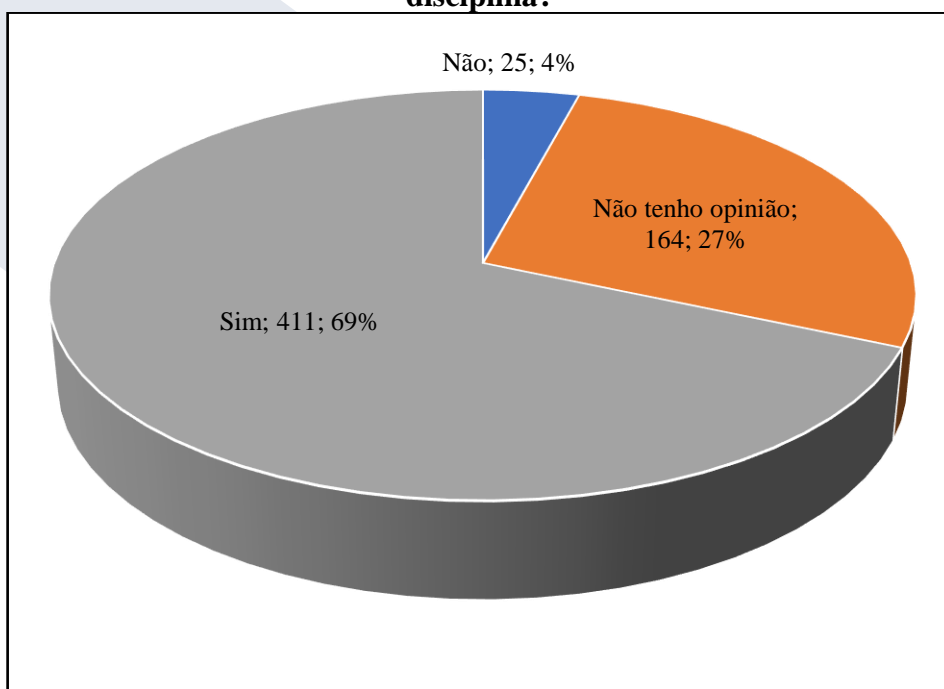


Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).



Gráfico 44: Avalie seu nível de conhecimento sobre agroecologia.

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 45: Você acredita que se deve implantar na escola a agroecologia como disciplina?

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS APÓS O CONTROLE DA PANDEMIA



Fonte: © 2023 Pexels

RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS APÓS O CONTROLE DA PANDEMIA

As aulas em todo o território brasileiro foram suspensas em março de 2020 por conta da pandemia da COVID-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Doença identificada pela primeira vez na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Entre as medidas de contenção da propagação do vírus estava o distanciamento social, que reverberou no fechamento físico das escolas, e como alternativa para manutenção dos processos educativos o Conselho Nacional de Educação, em 28 de abril de 2020, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020 propôs a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

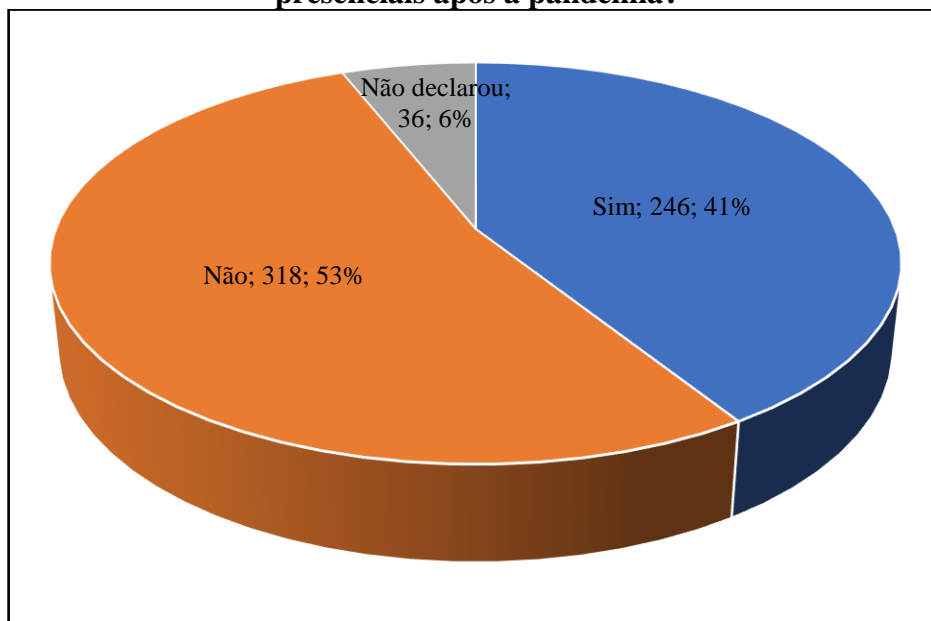
Nesse contexto pandêmico, cada município reorganizou seus calendários e medidas a serem tomadas em relação a educação local, considerando os recursos que poderiam lançar mão, bem como, os níveis de contaminação e/ou internamentos. E em 07 de julho desse mesmo ano o Conselho Nacional de Educação recomenda reavaliação dos critérios de reprovação dos estudantes, dada a situação de crise sanitária, dificuldade de acesso ou adaptação ao ensino remoto.

Flexibilização regulatória: Um dos mais importantes para a reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular de 2020-2021 é a revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar. O CNE reconhece que as decisões acerca dos critérios de promoção são de exclusiva competência dos sistemas de ensino, das redes e de instituições, no âmbito da autonomia respectiva. No entanto, **recomenda fortemente adoção de medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020. Os estudantes não podem ser mais penalizados ainda nos pós pandemia.** (BRASIL, p. 26, grifo nosso.)

Independente da aprovação automática nos anos de 2020 e/ou 2021, os processos educacionais desse período foram impactados por uma situação anormal dentro dos processos de escolarização da educação básica, e o retorno a presencialidade, após a chegada da vacina e controle da pandemia, é um período que precisa ser analisado pedagogicamente considerando não apenas os conhecimentos científicos que se espera de cada ano/série escolar, mas também aspectos emocionais de professores e alunos.

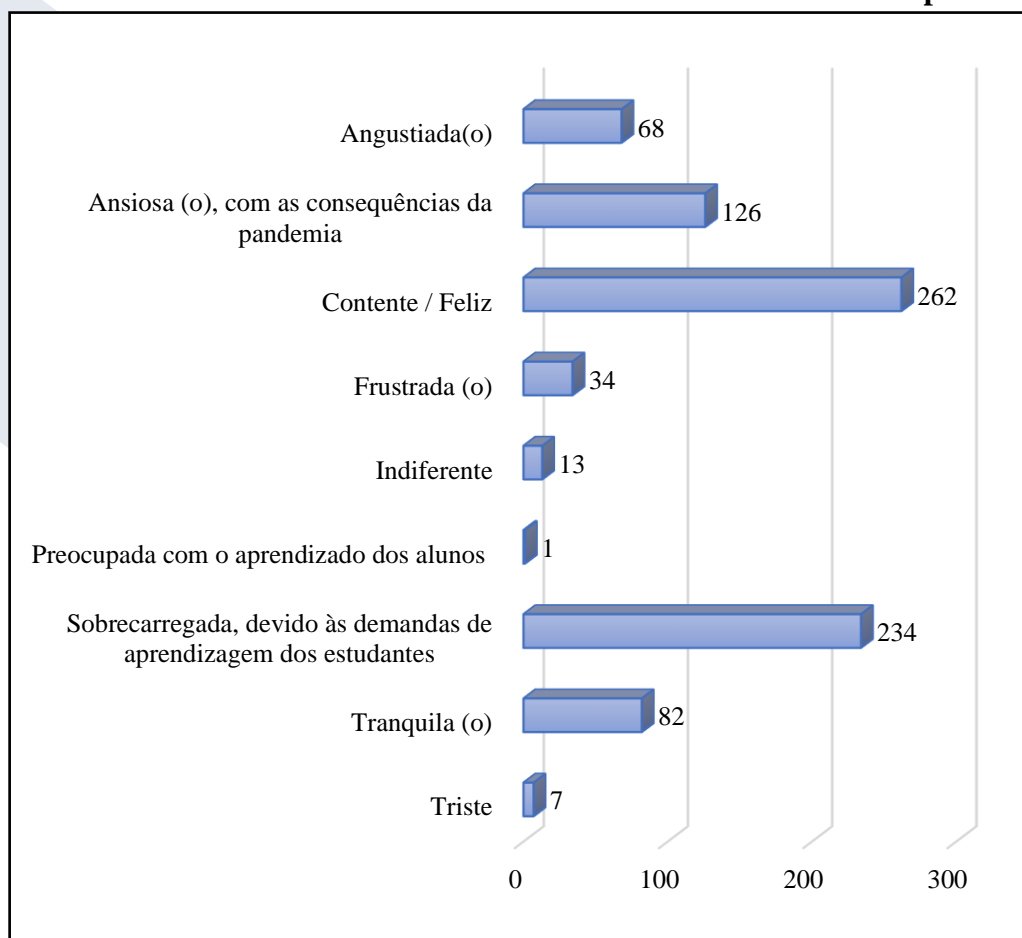


Gráfico 46: Ocorreu alguma mudança na sua escola/sala no retorno das aulas presenciais após a pandemia?



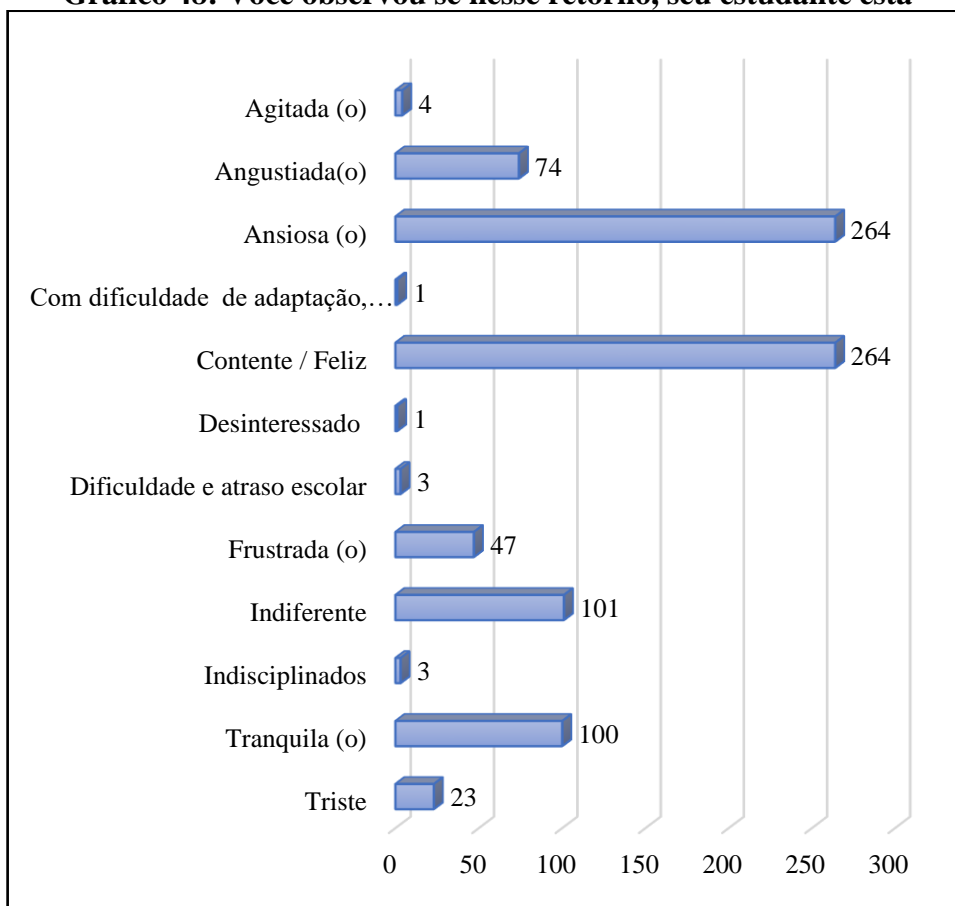
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 47: Como você está se sentindo nesse momento com o retorno presencial?



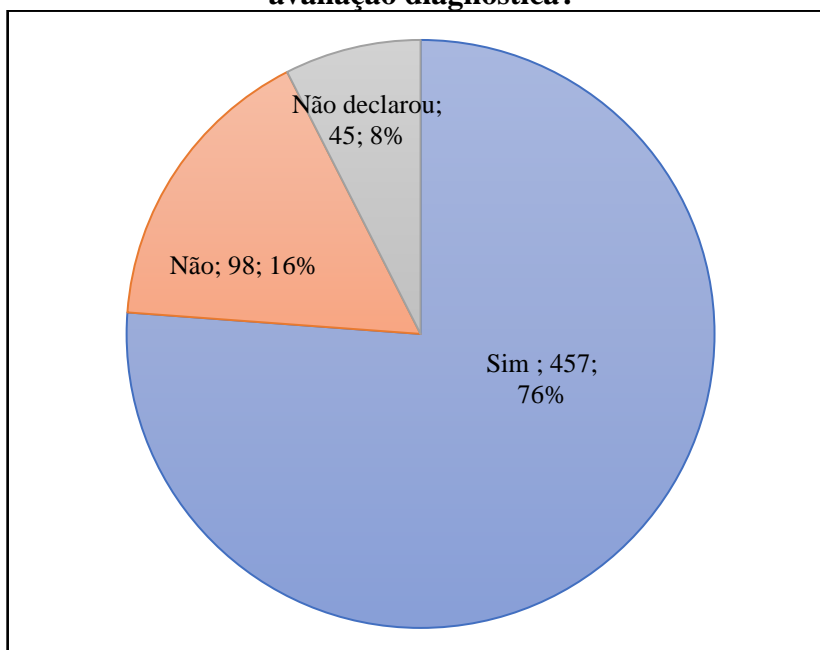
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Gráfico 48: Você observou se nesse retorno, seu estudante está



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

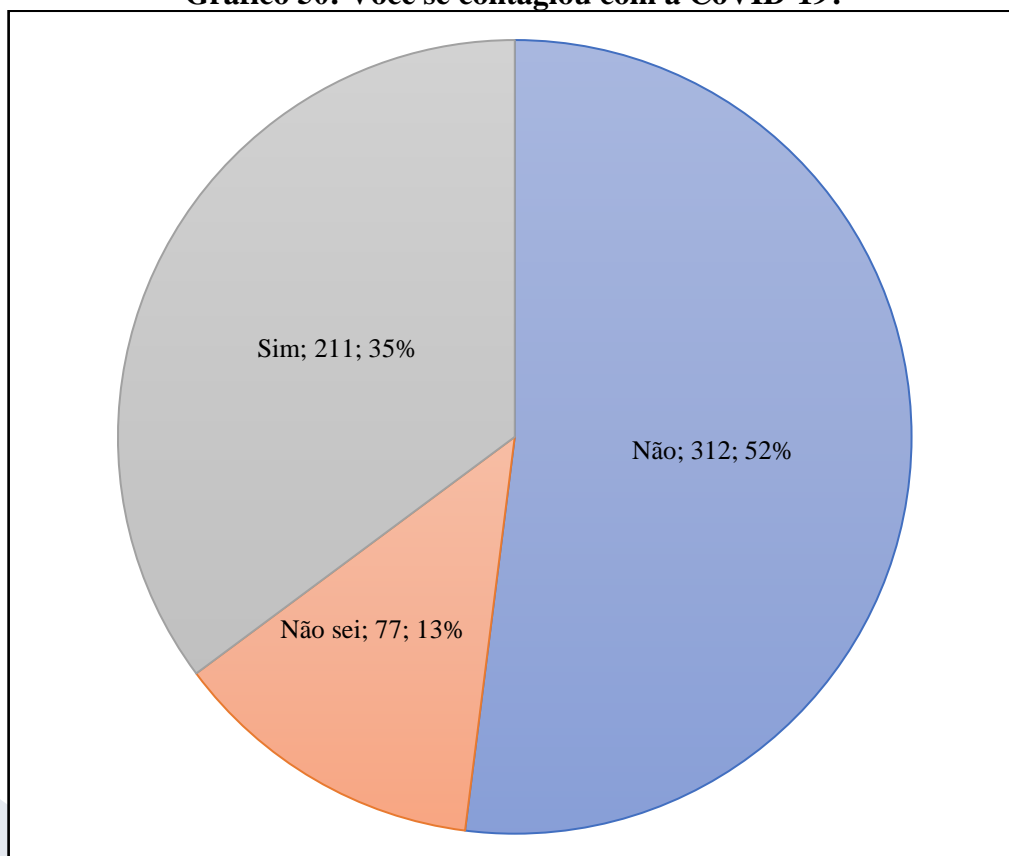
Gráfico 49: No retorno das aulas presenciais, você realizou com seus estudantes avaliação diagnóstica?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).



Gráfico 50: Você se contagiou com a CoVID-19?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Formação de professores do Campo (FormaCampo) através de atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na Educação do Campo, contribuiu de forma significativa nas práticas pedagógicas camponesas, através das formações, (re)elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos que contemplem a realidade camponesa, assim como, deu ouvidos e visibilidade as vivências camponesas.

É sabido que o desconhecimento da essência da Educação do Campo propicia práticas que não condizem com essa proposta educacional, por isso, esse programa apresentou as políticas, os programas e os projetos educacionais implementados, na mesma medida que, apontou as possibilidades e desafios que ainda precisam ser superados para se alcançar uma educação de qualidade que atenda às especificidades das mulheres e homens do campo. Isto posto, o programa suplanta os espaços universitários e as portas das Escolas do/no Campo, com formações síncronas, assíncronas e encontros presenciais, ações que viabilizaram que 600 professores do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a Educação do Campo.

As informações coletadas dos professores que abraçaram essa formação, tornaram possível fazer uma leitura ampla dos profissionais que atuam nas Escolas do/no Campo dos 12 municípios da Bacia do Jacuípe que participaram do Programa FormaCampo (2022). Os dados gerados apresentam aspectos importantes para a educação camponesa como formação/trabalho docente e a Educação do/no Campo que é ofertada aos estudantes. Para tanto, é imprescindível conhecer as políticas públicas que chegam a essas unidades de ensino e como ocorre a gestão escolar.

Uma das propostas dessa formação foi a (re)elaboração do PPP das escolas, na qual é imperativa: a participação de toda a comunidade escolar e a abordagem das diversas comunidades camponesas, assim como, o conhecimento dos documentos que respaldam e conduzem a educação brasileira, a exemplo temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dentro da proposta da Educação do Campo é necessário a valoração e respeito a vida humana, assim sendo, temas como terra, produção de alimentos saudáveis e relações de respeito à natureza são postos no planejamento escolar como educação ambiental e/ou agroecologia, temas que são opostos ao agronegócio, ao trabalho destrutivo, a exploração entre gerações, entre homens e mulheres e entre etnias.

A formação também abordou o uso das Tecnologias Digitais e/ou de Formação e Comunicação no trabalho docente, assim como no contexto do controle da crise sanitária, pois



as práticas pedagógicas precisam considerar os impactos educacionais ocorridos com a pandemia da COVID-19, para assim criar condições para que os processos educacionais viabilizem uma educação que alcance os estudantes.

Nesse sentido, o FormaCampo, ao longo da sua história vem desenvolvendo um papel fundamental na sociedade, através da formação dos profissionais que atuam na Educação do/no Campo, propiciando de forma direta e indireta melhoria na qualidade da educação no estado da Bahia, e mais especificamente, na Bacia do Jacuípe. Pois durante a formação foram trabalhados conhecimentos que podem transformar as práticas pedagógicas.

Assim sendo, esse Relatório Técnico Educacional do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe emerge dessas informações coletadas pelo Programa FormaCampo e almeja contribuir para a publicização dos dados aqui expostos, objetivando viabilizar novos estudos que embasem a criação e/ou consolidação de políticas públicas, para o fortalecimento da educação pública, gratuita, laica, heterogênea, e principalmente de qualidade a ser ofertada nas Escolas do Campo

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M.L. de. **A Educação como política**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do Nosso tempo, v. 56). AZEVEDO, Janete M. L.;

BAHIA. **Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010**. Institui o programa Territórios de Identidade. Acesso em: 06 de julho de 2021. Disponível em: <https://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>

BAHIA. **Lei n.12.056 de 07 de janeiro de 2011**. Institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia, e dá outras providências. Salvador: SEMA, 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa de ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 03 de Jan. 2023

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 16 de abril de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 22 de março 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Aprovado em 07 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/parecer-cne-cp-no-11-2020/> Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. aprovado em: 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 jan. 2023

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas – PAR**: Caderno de estudos / Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE. Assessoria de Educação Corporativa. - 1. ed. - Brasília : MEC, FNDE, 2019

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei número 13.005, 25 de junho de 2014



CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012

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

CRUZ, Queziane Martins da; ROLIM, Inaiara Alves; MENEZES, Mônica Clementino; Santos, Arlete Ramos. **A DIVERSIDADE NA ESCOLA: AS CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 8, p. 1-xx, maio, 2021.

DOURADO. Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e de avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Marcia Ângela; DOURADO, Luiz (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

DYE, Thomas. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2005

FERREIRA, Carlos Serrano. **Pauperização e Alienação do Trabalho Docente**: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. v.1. n.1. Londrina: UFBA, 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9493/6917>. Acesso em 06 de Jan de 2022.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade**: um debate. *GEOgraphia*. Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, p. 19-44, mar. 2007.

HEIDEMANN, Francisco G; SALM, José F. (org.). *Políticas Públicas e Desenvolvimento*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2015.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO BRASILEIRO de 2018**. Rio de Janeiro, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Papirus editora, 2003

LIBÂNEO, J. C.; et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. Goiânia. Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MUNARIN, Antonio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In MUNARIN, Antonio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs). Educação do Campo: reflexões e perspectivas: Florianópolis: Insular, 2.ed.,2011. p. 9-18.

PENELUC, M. C; SILVA, S. A. H. Educação ambiental aplicada à gestão de resíduos sólidos: análise física e das representações sociais. Revista Entreideias, Salvador, n.14, p.135-165, jul./dez. 2008.

PIMENTA, S. G. (2005). O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo, Ática, 1993.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; MATIAS, Geysa Novais Viana; SANTOS, Arlete Ramos dos. A TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO REMOTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO INTERNACIONAL AO LOCAL. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 8, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 6, p. 213-232, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2ªed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação



Escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

SOUZA, M. S.; MARCOCCIA, P. C. de P. **Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE**. Salvador, v. 20, p. 191-204, jul./dez. 2011

WANDERLEY, L. E. W.A. Questão Social no contexto da globalização: O caso latino-americano e caribenho. In: M. B. Wanderley, L. Bórgus & M. C. Yazbek (orgs). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 1997.

