



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

### **RELATÓRIO TÉCNICO**

Maísa Dias Brandão Souza

Geysa Novais Viana Matias

Ruth de Oliveira Sousa

Arlete Ramos dos Santos

# **TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DA BACIA DO PARAMIRIM**



**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 Paramirim

**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:**

Geysa Novais Viana Matias

**Realização e Parcerias:**



R237

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 - Território de identidade da bacia do Paramirim. / Coord. Maísa Dias Brandão Souza... [et al.]. - - Vitória da Conquista, 2023.

74p.

Inclui referências. 71- 74

1.FORMACAMPO. 2. Formação docente. 3. Prática educativa. 4. Política Pública Educacional. I. Souza, Maísa Dias Brandão. II. T

CDD: 371.042

*Catálogo na fonte:* Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890  
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

## **RELATÓRIO TÉCNICO**

Maísa Dias Brandão Souza

Geysa Novais Viana Matias

Ruth de Oliveira Sousa

Arlete Ramos dos Santos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	6
<b>PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	12
<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	18
<b>TRABALHO DOCENTE</b> .....	23
<b>INFRAESTRUTURA ESCOLAR</b> .....	30
<b>GESTÃO ESCOLAR</b> .....	34
<b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO</b> .....	39
<b>PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO</b> ....	44
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PROGRAMAS NAS ESCOLAS DO CAMPO</b> .....	49
<b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	53
<b>TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO</b> ....	56
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	60
<b>RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS APÓS O CONTROLE DA PANDEMIA</b>	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	69
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71

## APRESENTAÇÃO

O presente relatório técnico consubstancia-se a partir da implementação do Programa de Formação de Professores do Campo (FORMACAMPO), o qual emanou do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC), e abarca um projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas”, o qual tem por escopo a análise das contribuições das políticas educacionais, principalmente as que abrangem as dimensões do PAR, para a implementação da BNCC nas escolas do campo, ou escolas da cidade que atendem aos alunos do campo, nos Territórios de Identidade que ficam localizados na área de abrangência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), dentre outros adjacentes.

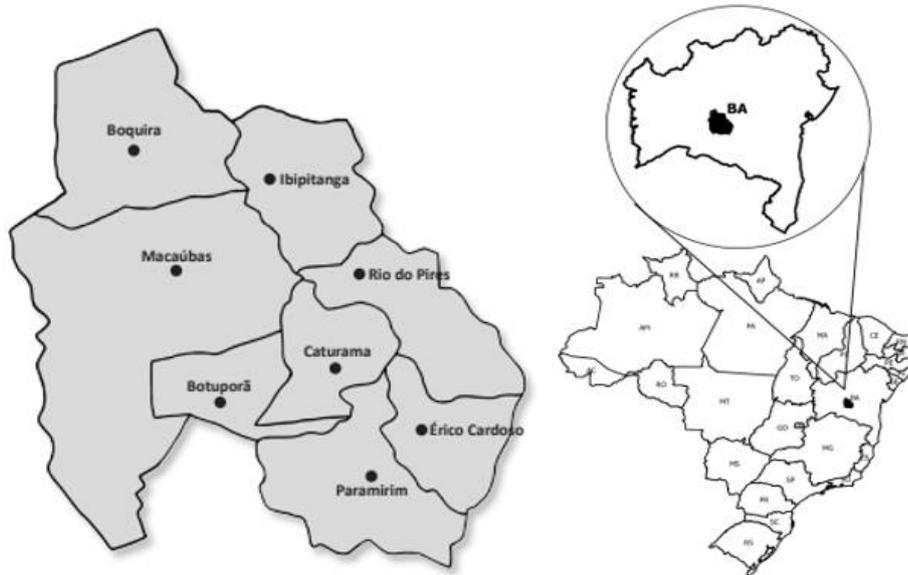
O FORMACAMPO, iniciado em 2021 com apenas sete Territórios de Identidade, com foco na atenção a demandas por formação de professores que atuam com alunos de origem camponesa, estendeu-se pelo ano de 2022 e com ampliação de atuação por todos os Territórios de Identidade que compõem o estado da Bahia. Como instrumento para efetivação de participação ao FORMACAMPO, lançou-se um formulário que reunia informações às quais evidenciavam a realidade da Educação do Campo nos territórios baianos. Dessa forma, o FORMACAMPO, em 2022, alcançou a participação de 10.912 cursistas, em 187 municípios que compõem os 27 Territórios de Identidade existentes na Bahia.

Por conseguinte, este relatório objetivou apresentar os dados coletados no Território de Identidade da Bacia do Paramirim, que é composto por oito municípios, dos quais seis (Caturama, Érico Cardoso, Ibipitanga, Macaúbas, Paramirim e Rio do Pires) participaram desta pesquisa. Os municípios de Boquira e Botuporã não desejaram participar da pesquisa. Assim sendo, espera-se que este relatório técnico, como ponto de chegada ao conhecimento sobre a realidade da Bacia do Paramirim, sirva também como ponto de partida a novas pesquisas, haja vista a consecução de novas políticas públicas que possam contribuir para com a melhoria da qualidade educacional daquela região.

O Território de Identidade da Bacia do Paramirim, como o “lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência” (FERNANDES, 2012, p. 744), está localizado no Centro-Sul Baiano (Figura 1), integralmente no semiárido baiano, no chamado Polígono das Seca, e apresenta a menor taxa de urbanização no estado com 36,2%, segundo o IBGE (2010).

“A sua nomenclatura está associada a bacia hidrográfica localizada no município de Paramirim, o que remete apenas a um aspecto físico, sem levar em considerações outros aspectos, principalmente as relações históricas, políticas, sociais e econômicas entre os municípios.” (SOUZA; COELHO, 2021, p. 11)

**Figura 1:** Mapa do Território de Identidade da Bacia do Paramirim/Bahia



**Fonte:** Seplan/Cultura/BA/IBGE – Com a adaptações realizadas pelas autoras.

Sendo o segundo menor Território de Identidade da Bahia, a Bacia do Paramirim conta com uma estimativa população, segundo IBGE (2021), de, aproximadamente, 150.551 habitantes, numa área de 8.662,1 km<sup>2</sup>, com uma densidade populacional de 17,38 habitantes por quilômetro quadrado, conforme o quadro1. Até 2015, o Território contava com mais uma cidade (Tanque Novo), a qual migrou para o Território de Identidade Sertão Produtivo, devido à Resolução CEDETER nº 04, de 05 de agosto de 2015, que aprovou o parecer nº 01, de 04 de agosto de 2015, que dispõe sobre os pleitos de reconfiguração territorial para o Plano Plurianual, estabelecidos na Lei nº 13.214/2014. Assim, alguns municípios migraram de alguns Territórios de Identidade para outros.



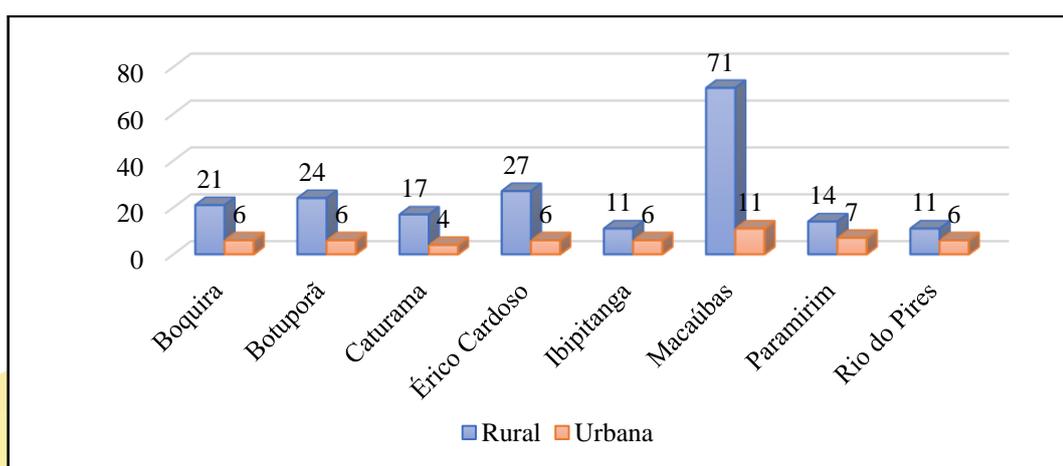
**Quadro 1** – Área, População Estimada e Densidade Populacional do Território de Identidade da Bacia do Paramirim.

Município	Área Total (km <sup>2</sup> )	População estimada em 2021	Densidade Populacional (hab/km <sup>2</sup> )
Boquira	1.426,23	21.486	15,06
Botuporã	627,61	10.050	16,01
Caturama	716,26	9.303	12,99
Érico Cardoso	735,25	10.513	14,3
Ibipitanga	954,37	14.989	15,71
Macaúbas	2.459,1	50.481	20,53
Paramirim	1.087,06	21.777	20,03
Rio do Pires	656,22	11.672	17,79
<b>TOTAL</b>	<b>8.662,1</b>	<b>150.551</b>	<b>17,38</b>

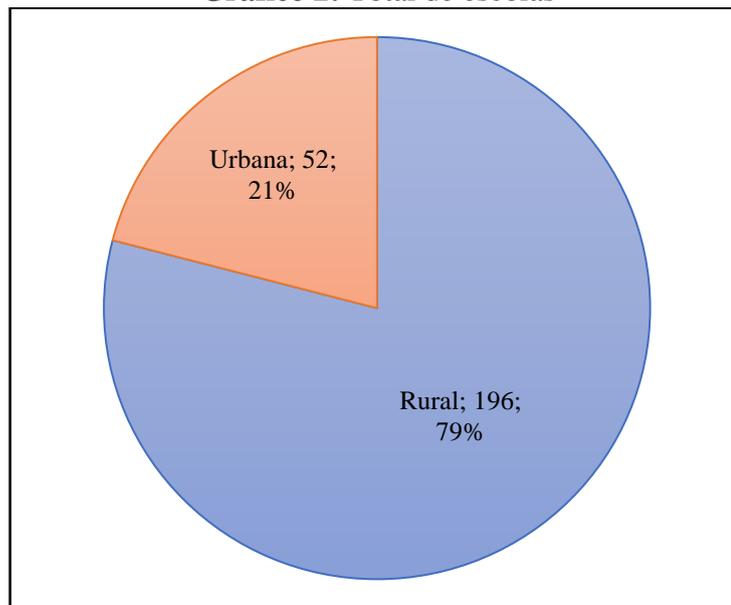
Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do IBGE - Estimativas da População, 2021.

Os dados aqui apresentados são de professores que trabalham em Escolas do Campo, nomenclatura que compreende escolas localizadas em áreas campestinas (rurais) ou em áreas urbanas, mas atendem aos estudantes do campo. Apesar da localização geográfica das escolas não ser o ponto principal da Educação do Campo, é importante ressaltar que o Território de Identidade da Bacia do Paramirim (Censo Escolar, 2021) possui 248 escolas públicas, das quais 196 (79%) estão localizadas em áreas rurais (como estão dispostos nos gráficos 1 e 2), um número que deve ser considerado no planejamento escolar e na formação continuada dos professores, como vem acontecendo na implementação do FORMACAMPO.

**Gráfico 1:** Escolas do Território de Identidade da Bacia do Paramirim por municípios que o compõe



Fonte: Censo Escolar (2021)

**Gráfico 2:** Total de escolas

Fonte: Censo Escolar (2021)

A Escola do Campo é pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, na qual se propõe a construir práticas educativas que, de fato, fortaleçam os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012). Por meio de uma educação planejada para as mulheres e homens do campo, viabiliza-se o acesso aos conhecimentos para permanência no campo, com qualidade de vida, assim como equidade de oportunidades para a vida cidadã, se assim desejarem. Cabe ressaltar que, entende-se por população camponesa

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Isso posto, a participação de 737 professores da Bacia do Paramirim na Formação de Professores do Campo, pelo Programa FORMACAMPO, é um dado importante, visto que cada educador que tem a possibilidade de conhecer mais acerca da educação a qual trabalha, torna-se um transformador pela práxis formativa. Assim sendo, essa formação viabilizou que mais de setecentos professores apreendessem e/ou ampliassem seus conhecimentos acerca dessa proposta educacional.

**Quadro 1:** Formulários Respondidos na Bacia do Paramirim

Municípios da que compõem a Bacia do Paramirim	Número de formulários
Boquira	1
Botuporã	1
Caturama	82
Érico Cardoso	93
Ibipitanga	81
Macaúbas	264
Paramirim	109
Rio do Pires	106
<b>Total</b>	<b>737</b>

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

Cada participante do FORMACAMPO preencheu, voluntariamente, um formulário como está disposto no quadro 2, e, a partir dessas informações, foi elaborado o **“Relatório Técnico do Território de Identidade da Bacia do Paramirim”**, no qual estão dispostos quadros e gráficos subdivididos em doze tópicos: Formação docente; Trabalho docente; Infraestrutura escolar; Gestão escolar; Projeto Político Pedagógico (PPP) para a Educação do/no Campo; Planejamento pedagógico para a Educação do/no Campo; Políticas Públicas Educacionais: programas nas Escolas do Campo; 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 foram publicizadas objetivando viabilizar novos estudos e pesquisas sobre o território apresentado.

## **PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA**



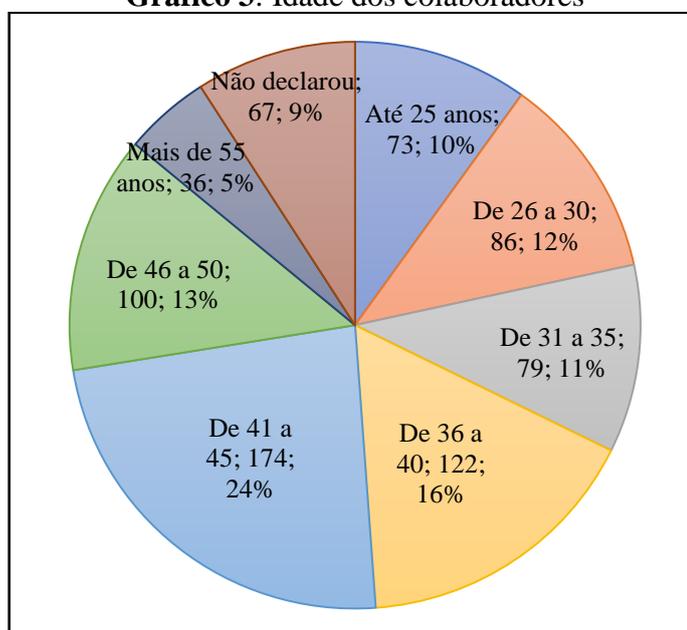
Fonte: iStock

## PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Aceitaram participar desta pesquisa professores que atendem aos alunos do campo, podendo estes atuarem em escolas citadinas ou em áreas campesinas, pois o foco concentra-se no estudante, além de diretores, vice-diretores, secretários, coordenadores, assistentes, que, embora em menor quantidade, subsidiaram na construção deste relatório. Cabe salientar que, a educação campesina se constitui pela “luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para, nem apenas com, mas sim, “dos” camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p. 263).

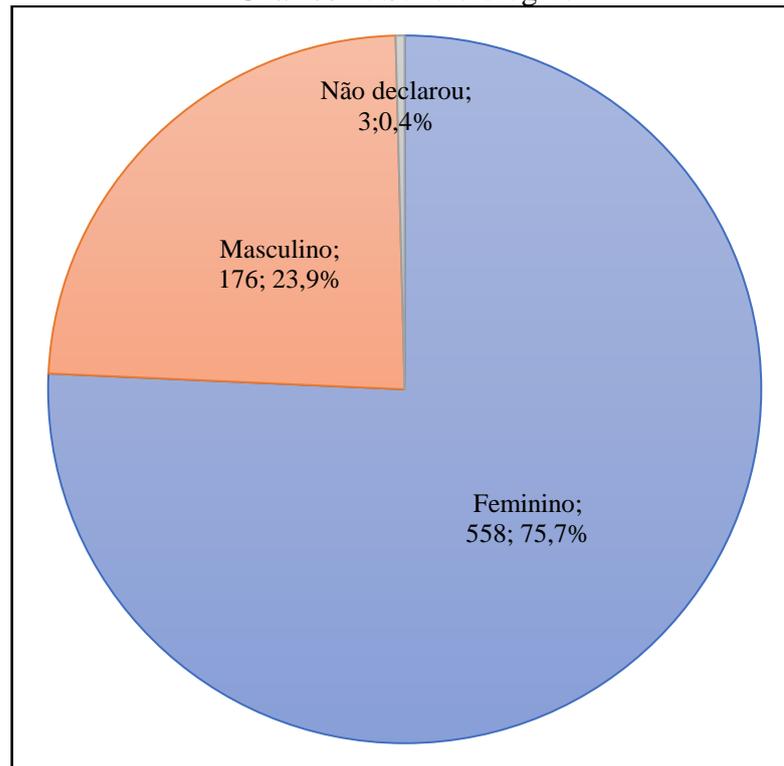
Nesse sentido, por meio do levantamento de informações sobre o perfil dos sujeitos partícipes deste trabalho, pôde-se observar a realidade educacional dos profissionais atuantes na política educacional de municípios do Território de Identidade da Bacia do Paramirim, conhecer as nuances que permeiam a materialização de políticas públicas nesse espaço de investigação, além de promover a compreensão da situação educacional do Território pelas singularidades dos sujeitos que nele atuam. Dessa forma, alguns gráficos foram elaborados no intuito de promover um melhor entendimento ao leitor quanto à pesquisa realizada, da qual emanou este relatório técnico.

**Gráfico 3: Idade dos colaboradores**



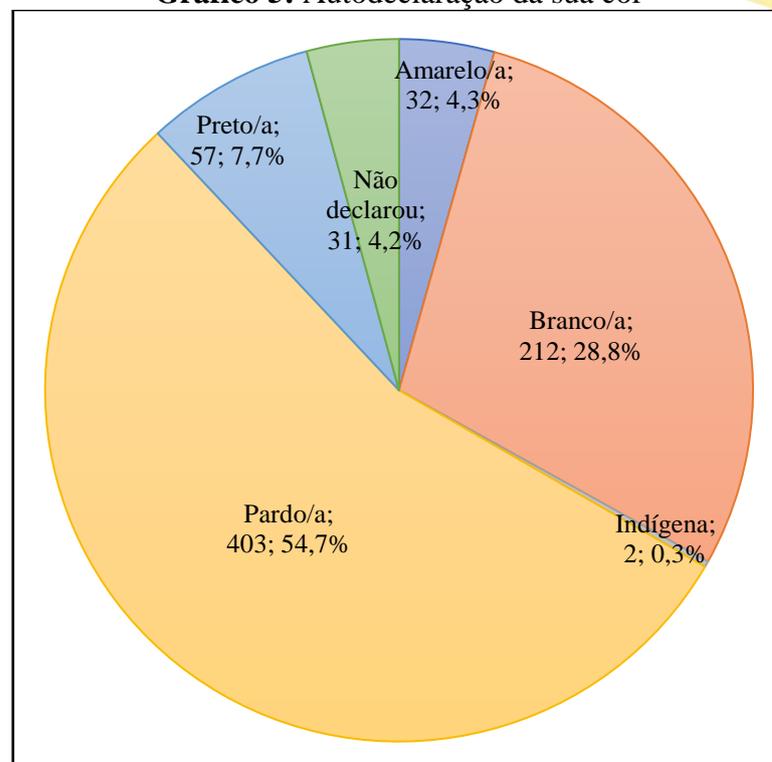
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 4: Sexo biológico**



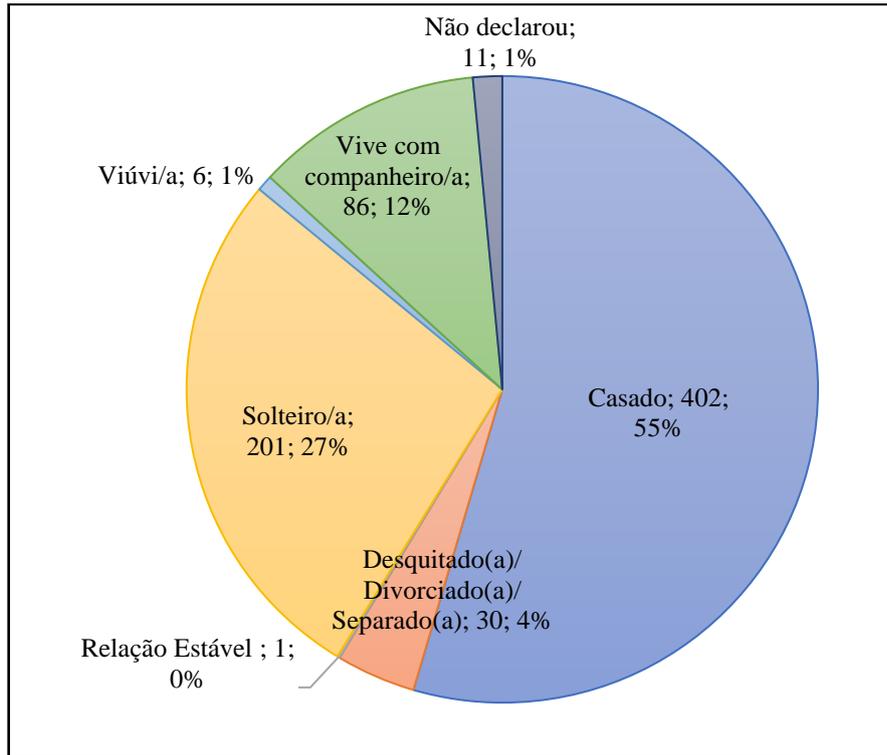
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 5: Autodeclaração da sua cor**



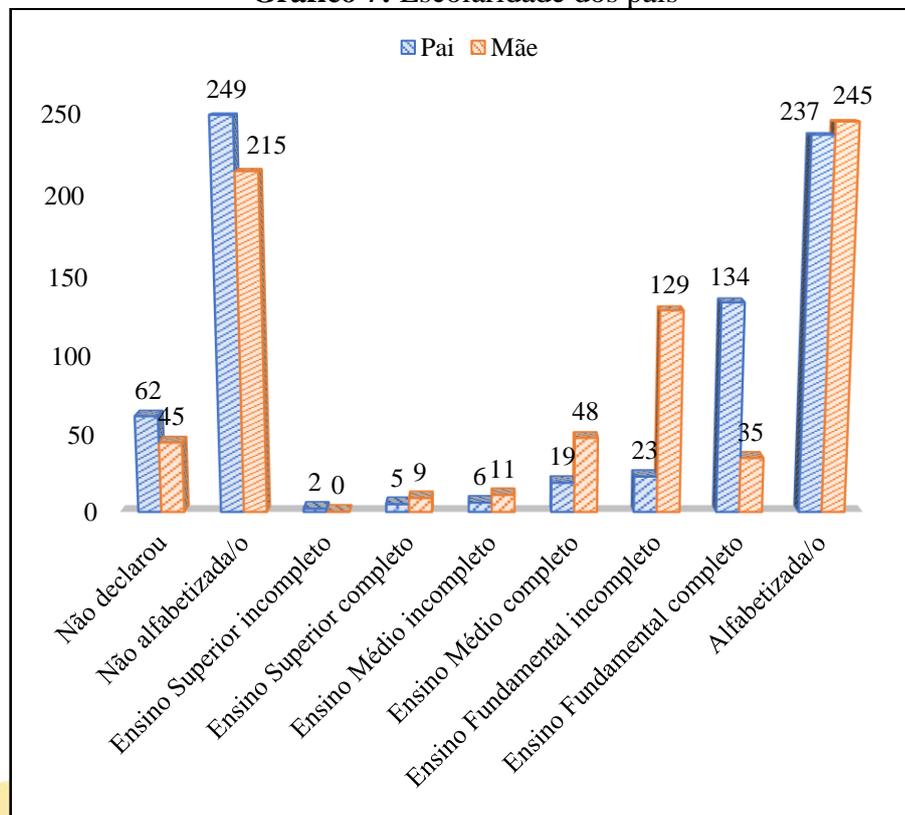
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 6: Estado civil**



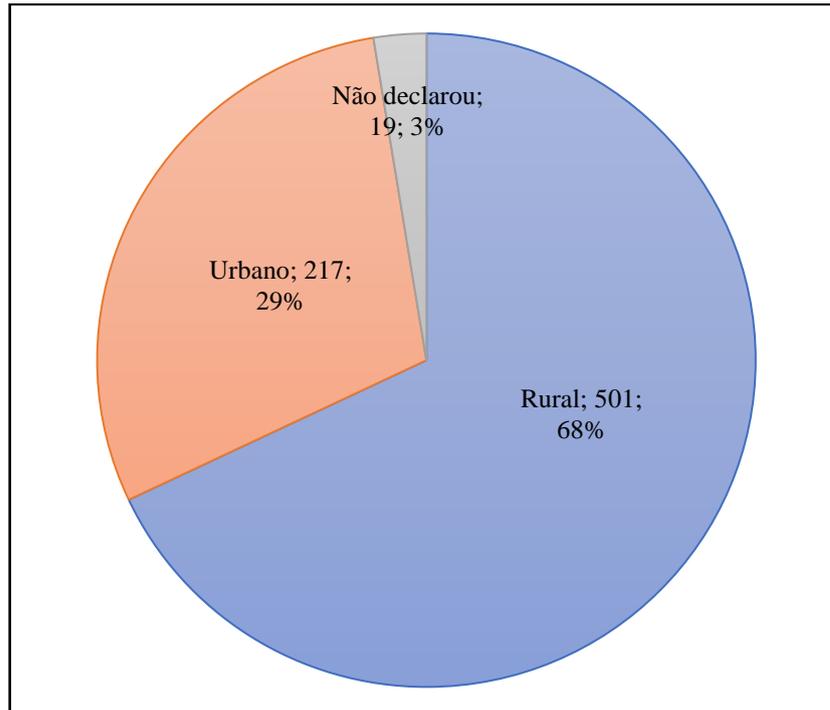
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 7: Escolaridade dos pais**



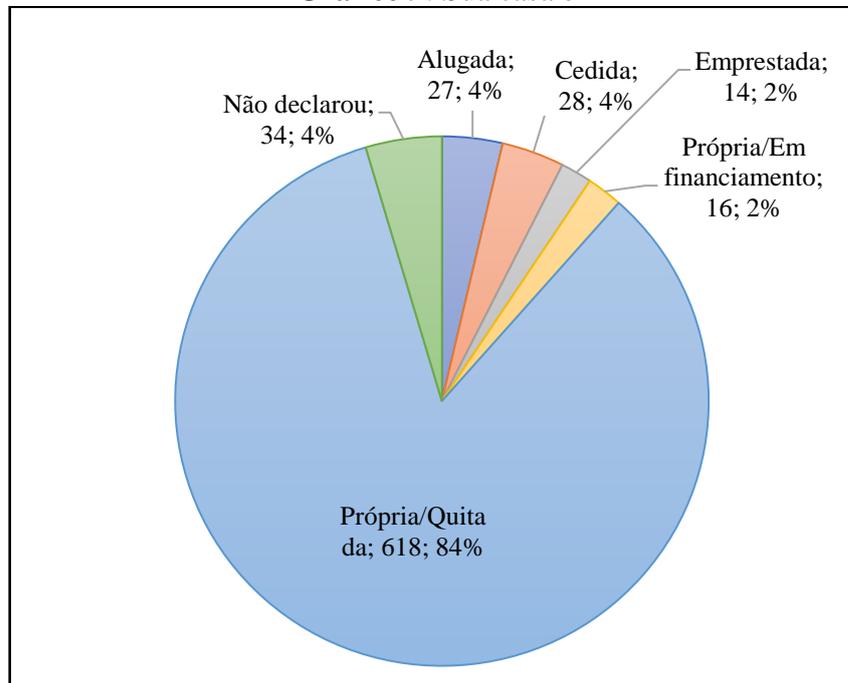
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 8: Mora em meio**



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

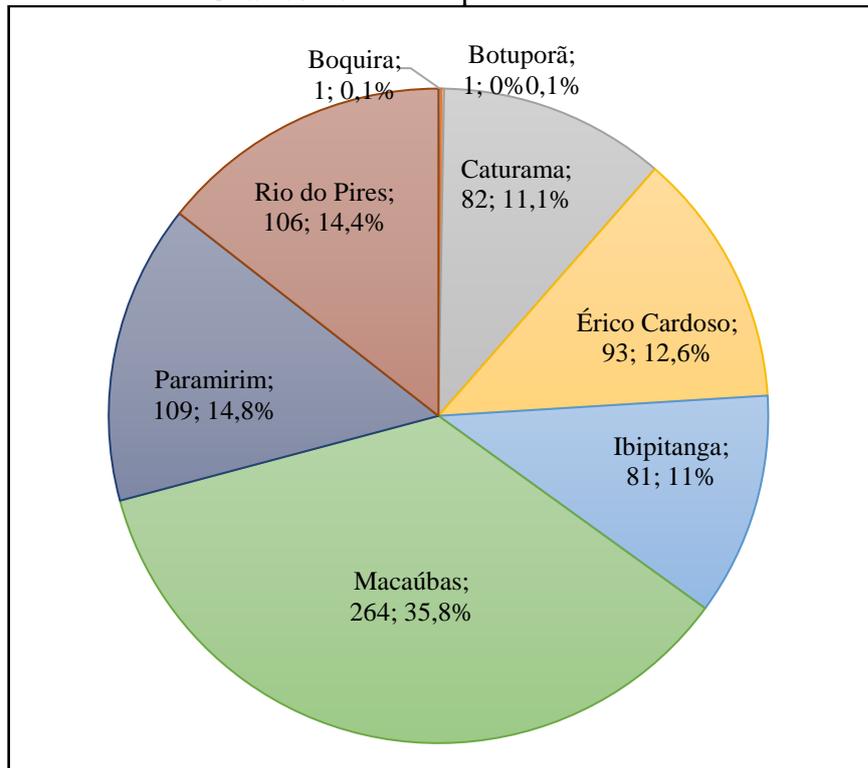
**Gráfico 9: Sua casa é**



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).



**Gráfico 10: Município onde trabalha**



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).



# FORMAÇÃO DOCENTE



Fonte: iStock

## FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores, que visa à capacitação e amadurecimento teórico e prático desses profissionais, acontece em dois momentos distintos, os quais podem ser observados na formação básica, a qual os habilita a ministrar aulas, ou seja, tem caráter obrigatório, e também na formação continuada, em que os profissionais buscam se aprimorar por meio do aprofundamento de temáticas, com cursos livres, pós-graduação *latu sensu*, a título de especialização, ou *stricto sensu*, os quais compreendem os programas de mestrado e doutorado.

A formação básica ocorre pela formação em pedagogia, que capacitará o profissional a ministrar aulas para estudantes que contemplem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, além da formação em licenciaturas, cujo campo do conhecimento o professor pretenda lecionar, como geografia, matemática, história, letras, etc. as quais habilitarão os professores a ensinarem no ensino fundamental, a partir do 6º ano e também no ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, norma de caráter geral sobre a educação brasileira, traça, em vários dos seus dispositivos, questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores, valorização docente, planos de cargos e carreiras e estabelece, especificamente, em seu artigo 62 que, para atuar na Educação Básica, a formação docente “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).

Além disso, para a efetivação dos preceitos legais quanto à formação docente, o parágrafo primeiro, do artigo 62, estabelece que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. O Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo um dos instrumentos de diagnóstico situacional da educação no País, é responsável pela materialização do regime de colaboração entre os entes federados e, em sua segunda dimensão, apresenta a necessidade de políticas públicas para a Formação de professores e de profissionais de apoio escolar.

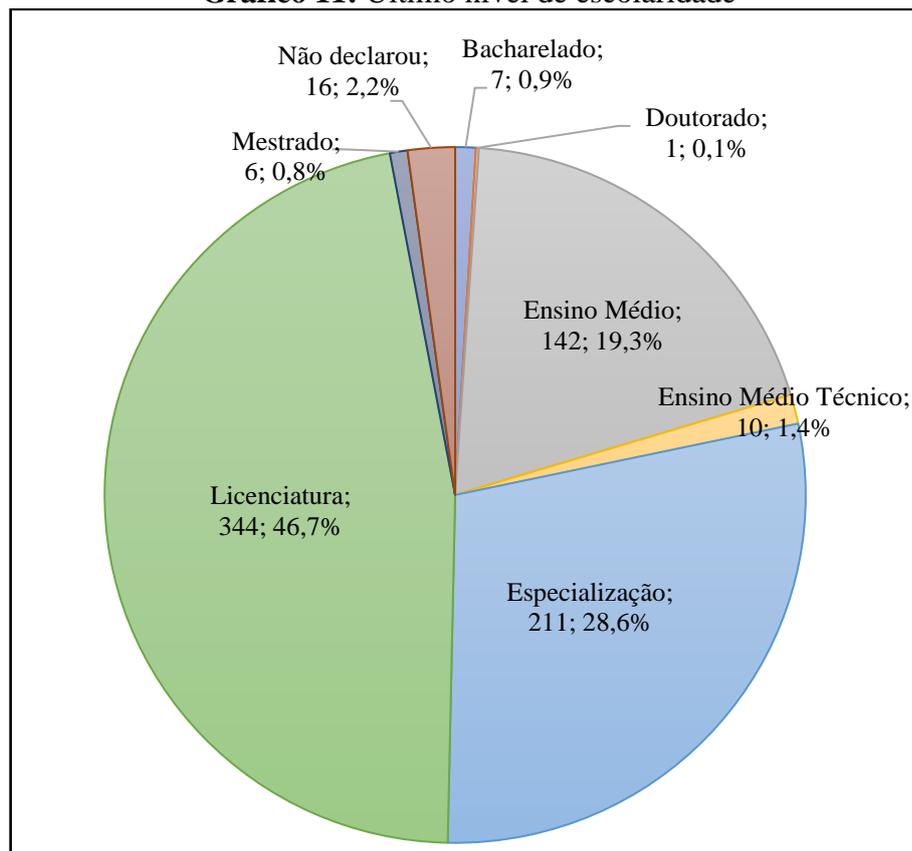
Sendo um dos fatores imprescindíveis para o alcance da qualidade na oferta educacional no País, assegurada pela Constituição Federal de 1988, a formação docente é um dos elementos determinantes para se atingir as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, as quais estabelecem quatro metas que envolvem os professores da educação básica: “15 (Formação de Professores), 16 (Formação Continuada e Pós-Graduação

de Professores), 17 (Valorização do Professor), 18(Plano de Carreira Docente)” (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 271).

Dessa forma, a formação docente é condição *sine qua non* para a oferta da política pública educacional no País. A qualidade do acesso à educação perpassa por inúmeras interfaces, sendo que a priorização de políticas públicas para a formação docente culmina no ensino-aprendizagem que é direcionado aos estudantes. Com isso, a formação docente deve ser vista com primazia pelo poder público, haja vista o alcance das metas determinadas pelo PNE, sobretudo no que tange ao objetivo maior, que é a educação pública de qualidade.

Sobre a temática, foram questionados aos participantes acerca do último nível de escolaridade e instituição em que cursou, assim como, a correlação desses saberes com a Educação do Campo e a realização de formação continuada; informações que, ao serem correlacionadas, possibilitam importantes análises acerca da formação dos professores do campo.

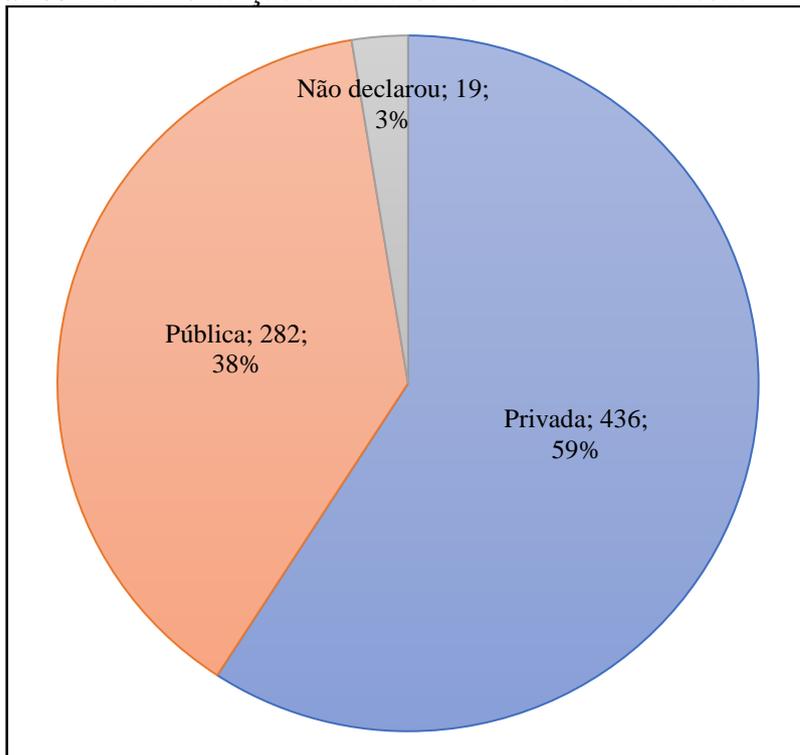
**Gráfico 11: Último nível de escolaridade**



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

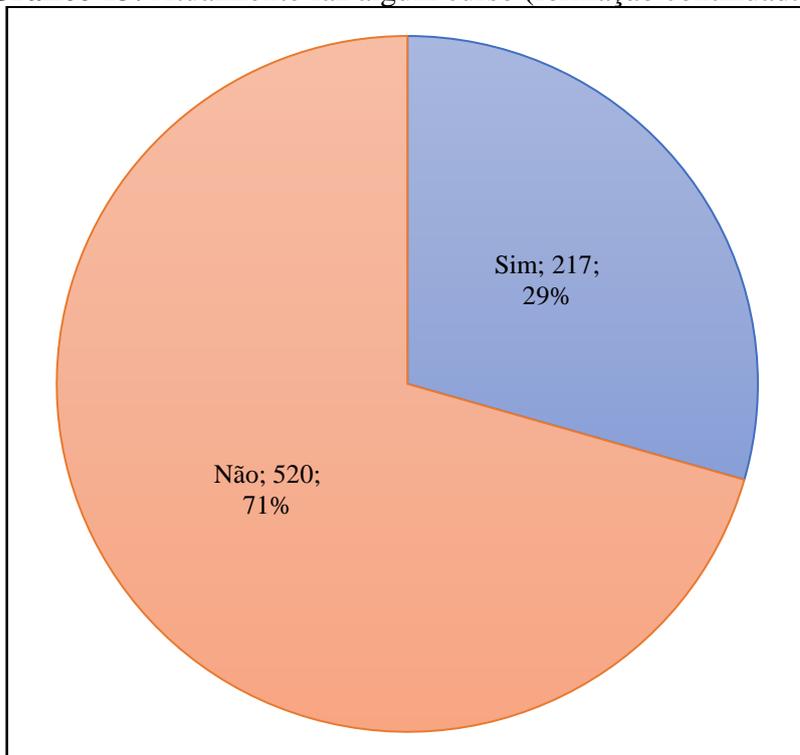


**Gráfico 12:** A instituição onde cursou o último nível de escolaridade



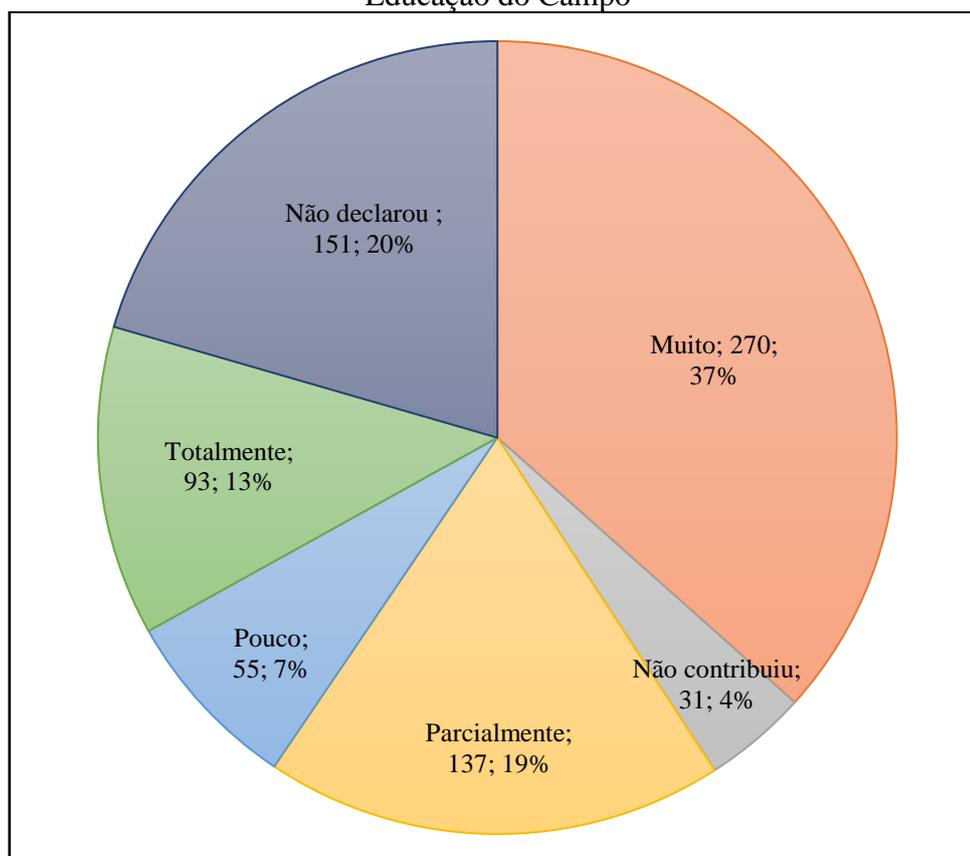
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 13:** Atualmente faz algum curso (formação continuada)?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 14:** Sua formação inicial (licenciatura) contribuiu à sua atuação como professora na Educação do Campo



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

# TRABALHO DOCENTE



Fonte: iStock

## TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente fundamenta-se no processo pedagógico de acompanhamento, orientação, reflexão e ação, baseada principalmente nos planos de aula direcionados aos alunos. Por sua vez, o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação.

Segundo Sacristan (1991, p. 74):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes.

Desta forma, no contexto pedagógico prático pré-existente, o significado do trabalho do professor é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado por meio das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

A formação do profissional viabiliza a discussão, o compartilhamento de ideias e experiências, aproximando o aluno das competências de aprendizagem, o provocando ao senso crítico que vai além do âmbito intelectual. É nesta perspectiva que o trabalho docente promove o aprendizado interativo, no qual reflexão, na ação profissional, compreende o buscar por solução para uma determinada problemática do cotidiano da sala de aula, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

Para Paulo Freire (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente que evidencia a reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo e das escolas enquanto espaço de formação contínua.

Neste sentido, o saber docente mobiliza diversas fontes de diferentes espaços e tempos, sempre aberto e inacabado, continuamente reconstruído a partir de novos conhecimentos, novas experiências e novas necessidades. Assim, é um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação.

A prática docente traz as experiências profissionais, mas também à história de vida do(a) professor(a), seu jeito de ser e de agir, sua identidade. Neste caminhar, a troca entre aluno e professor faz com que ambos cresçam juntos numa formação permanente e colaborativa, de modo que a teoria e a prática não se dissociem como práxis. De acordo com Paulo Freire

(1997), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A afirmação do educador coloca a troca de conhecimentos como algo indispensável no processo de aprendizagem.

O trabalho docente é uma práxis historicamente construída que visa à transformação social, entretanto, no contexto social contemporâneo, às lutas dessa categoria de trabalhadores continua tendo resquícios de uma história de desvalorização social e salarial da profissão.

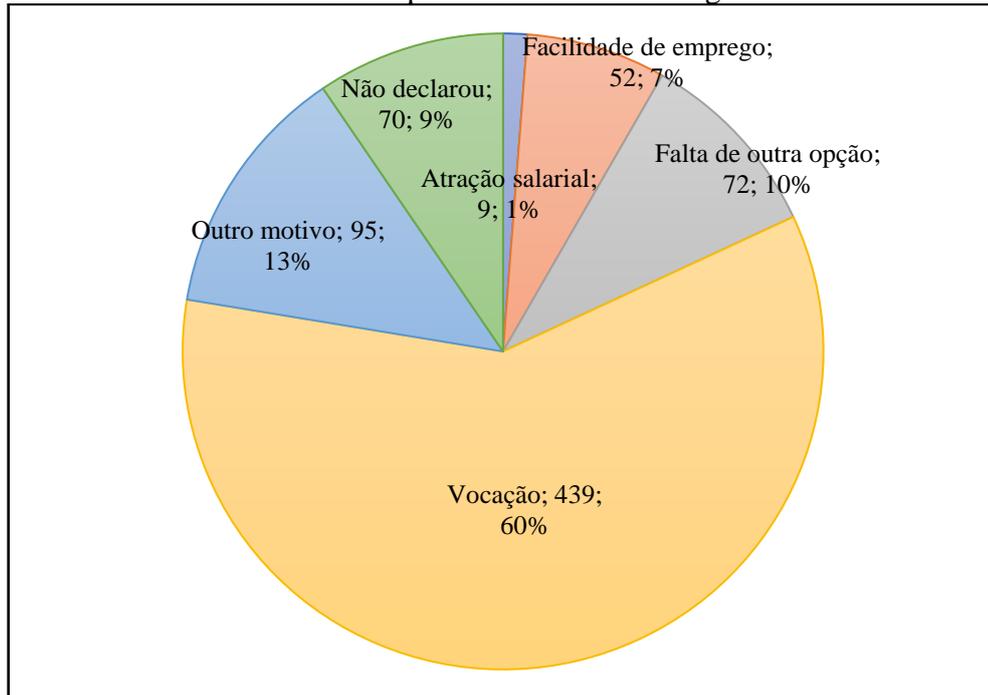
Nos últimos 30 anos, o trabalho docente vem se consolidando como um importante campo em discussão nos debates em educação. Tal situação foi impulsionada pela associação da imagem do professor com a busca de uma escola autogestionária e pelo fato do trabalho docente se constituir em uma práxis que possibilita transformações sociais (SOUZA; NEGREIRO, 2021). Mesmo com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), que trouxe mudanças importantes para o sistema de ensino, percebe-se uma maior manifestação do movimento docente na luta pela autonomia.

São inúmeros desafios que o professor enfrenta no cotidiano do trabalho docente como as inadequadas condições de trabalho, reflexo das políticas neoliberais e neoconservadoras implementadas pela ação governamental, que constitui na desvalorização profissional (baixos salários e jornadas extensas), escolas sucateadas, falta de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades básicas, falta de formação continuada, sala superlotadas, falta de apoio familiar e desinteresse do aluno.

Neste contexto, a docência ver-se obrigada a responder a essas novas exigências das demandas sociais e neoliberais, sendo subjugados profissionalmente e como seres históricos capazes de impactar os rumos da sociedade de forma significativa. Por tais motivos, o professor sente-se desvalorizado, buscando outras alternativas de emprego e renda como demonstrado pelos gráficos a seguir:

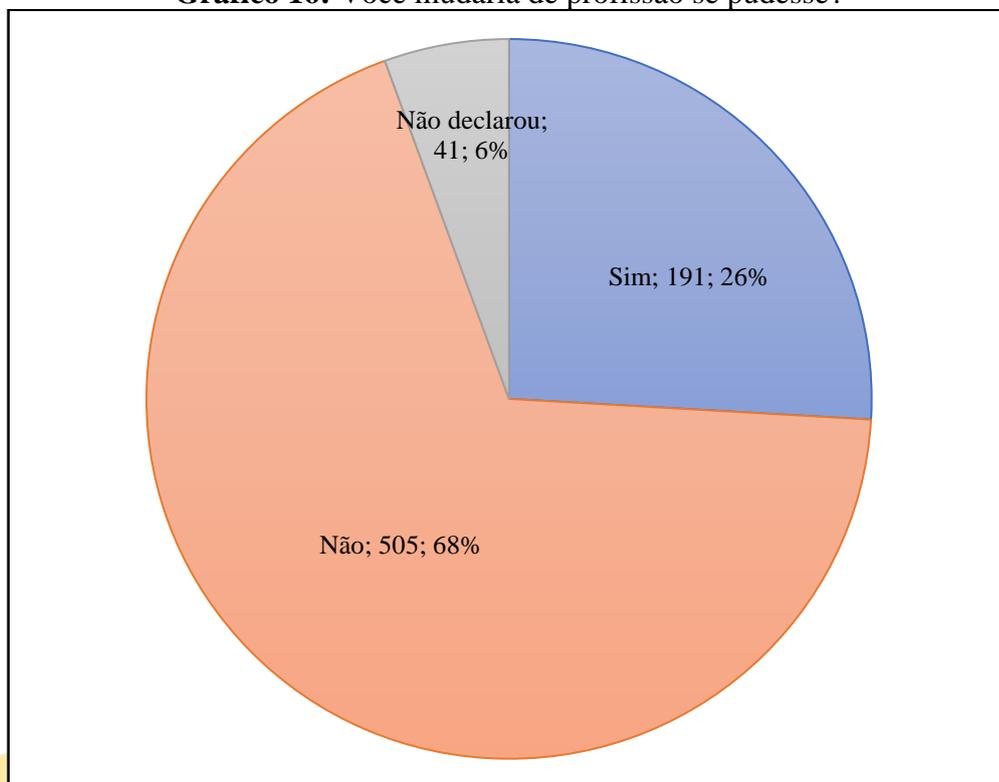


**Gráfico 15:** Por que você escolheu o magistério?

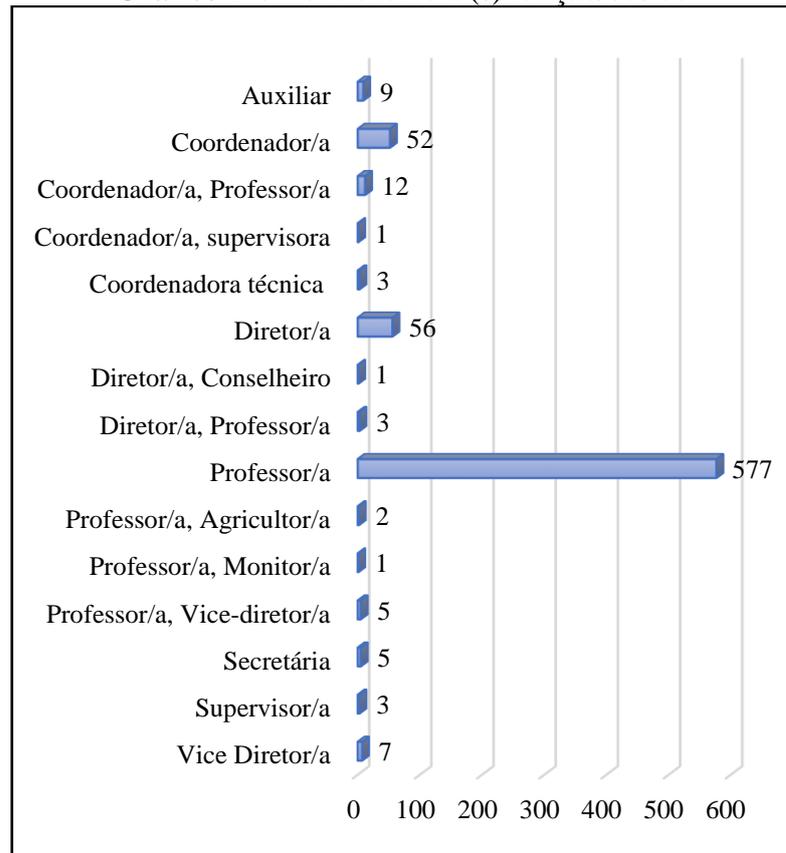


Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

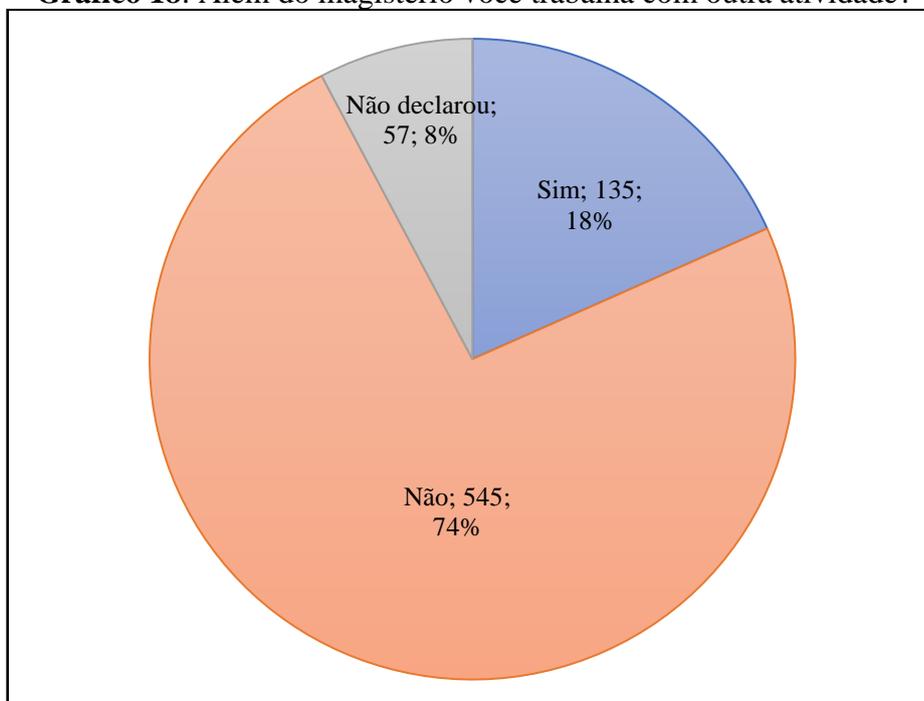
**Gráfico 16:** Você mudaria de profissão se pudesse?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

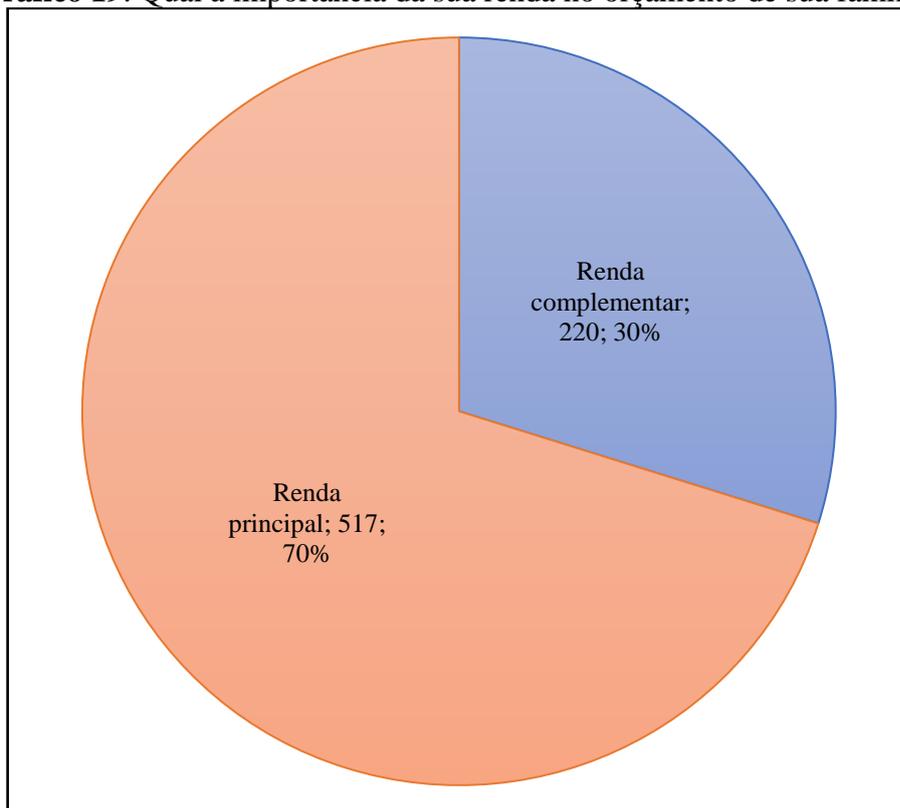
**Gráfico 17:** Você exerce a (s) função/ões de:

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 18:** Além do magistério você trabalha com outra atividade?

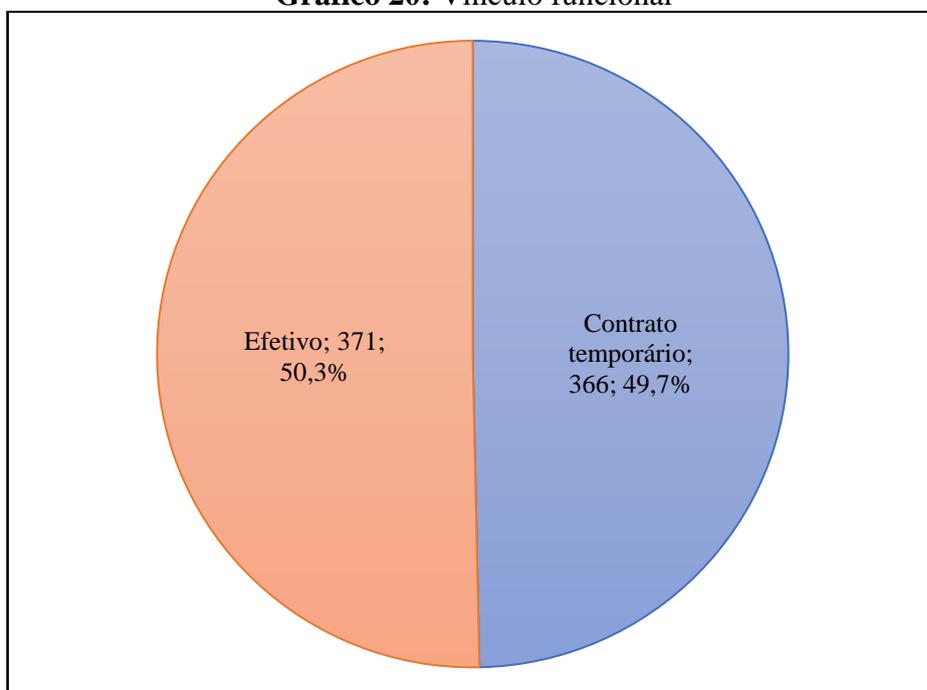
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 19:** Qual a importância da sua renda no orçamento de sua família?

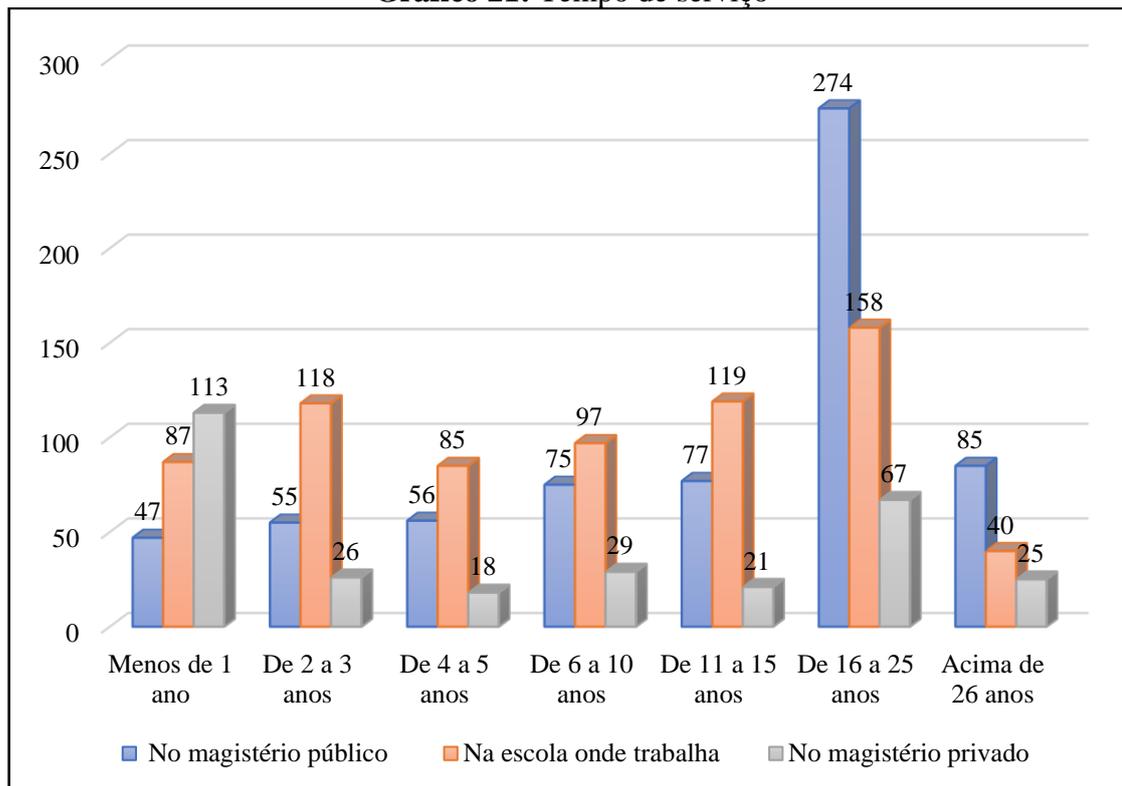


Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 20:** Vínculo funcional



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 21: Tempo de serviço**

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).



# INFRAESTRUTURA ESCOLAR



Fonte: iStock

## INFRAESTRUTURA ESCOLAR

A garantia do direito ao acesso à Educação de qualidade, assegurada constitucionalmente, por meio dos artigos 205 a 214 da Carta Magna de 1988, perpassa vários aspectos como: a formação de professores, os recursos pedagógicos, o próprio ensino e a aprendizagem, além, também, das condições infraestruturais das unidades escolares, ambiente do qual estudantes, professores e toda a comunidade escolar necessitam para um convívio social saudável, respeitoso e que se faça cumprir os dispositivos constitucionais.

As condições de infraestrutura física das instituições educacionais, pela Constituição Federal de 1988 e também pela Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), regulamentos amplos que amparam a base legal da Educação no Brasil, são apresentadas de forma abrangente, com caráter geral, em que se especificam que o dever do Estado com educação escolar pública à qual será efetivada, dentre outras ações, por meio da garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino, levando em consideração o atendimento a todos os estudantes, com “insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem [...] inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados” (BRASIL, 1996).

Mais especificamente sobre a Educação do Campo, por meio do Decreto nº 7.352/2010, o qual normatiza a política da Educação do Campo, há um aprofundamento das garantias de infraestrutura física para as unidades escolares do campo e enfatiza que estados, Distrito Federal e municípios será encarregados de desenvolver a Educação do Campo em cada uma das esferas, sendo da União a responsabilidade pela assistência técnica e financeira aos entes subnacionais, com vistas a ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior à população camponesa, em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2010). Para consecução desses objetivos, algumas ações são necessárias, conforme o Decreto nº 7.352/10:

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

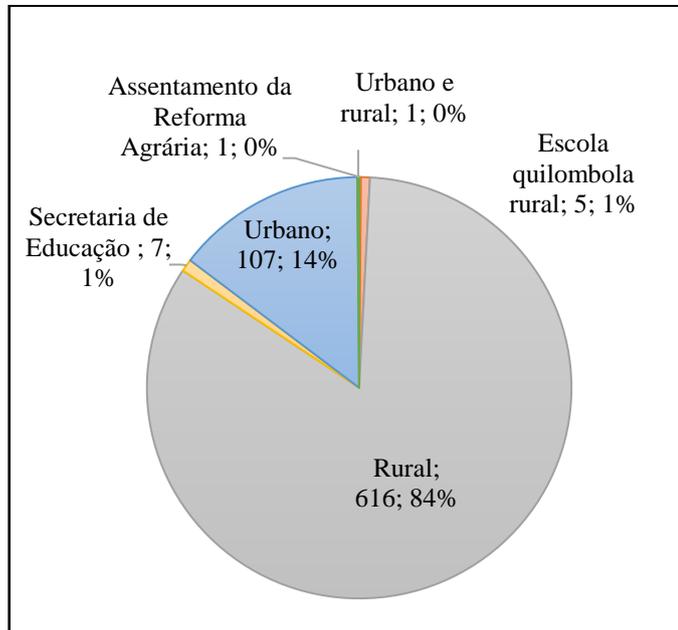
VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo;

IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares (BRASIL, 2010).

Dessa forma, como parte integrante das condições objetivas que contribuem para a elevação da qualidade da política educacional a ser ofertada, a infraestrutura física das instituições escolares deve ser levada em consideração quando da elaboração e implementação de políticas públicas, principalmente no que se refere as escolas do campo, as quais são

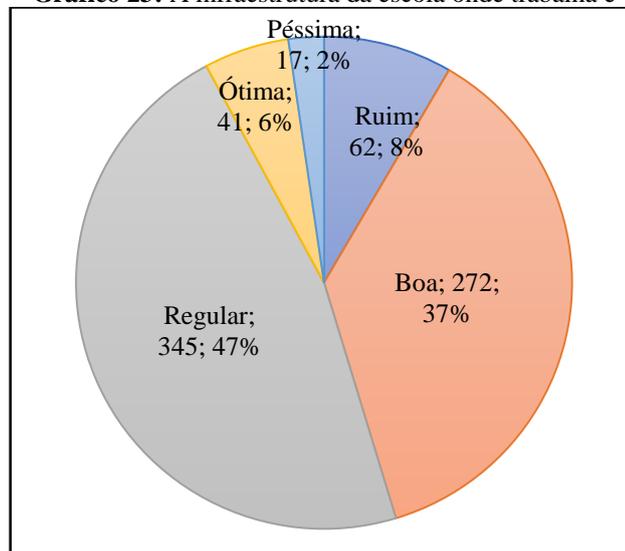
historicamente invisibilizadas pelo poder público. Nesse sentido, para corroborar o exposto, pesquisou-se quais as condições da infraestrutura das escolas pertencentes ao Território da Bacia do Paramirim, que culminou nas seguintes devolutivas:

**Gráfico 22:** A escola onde atua está localizada



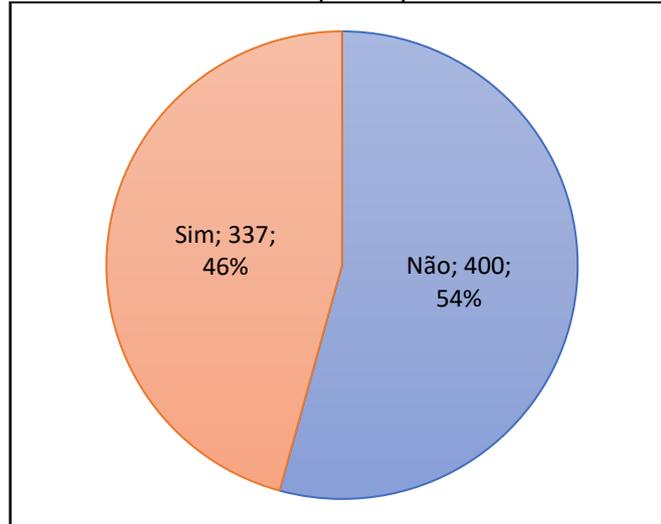
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 23:** A infraestrutura da escola onde trabalha é



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 24:** A escola onde trabalha é acessível para as pessoas com deficiência física permanente?



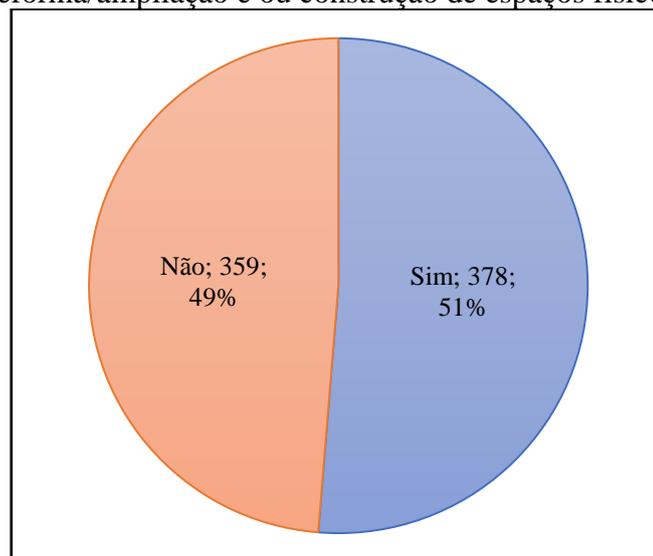
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Quadro 2:** Na escola que você trabalha tem:

Infraestrutura	Sim	Não
Banheiro (que funciona)	723 / 98%	14 / 2%
Energia elétrica	736 / 99,9%	1 / 0,1%
Biblioteca	191 / 74%	546 / 26%
Laboratório de Ciências	8 / 1%	729 / 99%
Quadra de esportes	299 / 41%	438 / 59%
Coleta do lixo	419 / 57%	318 / 43%
Sala de Recursos Multifuncionais	101 / 14%	636 / 86%

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 25:** No período da suspensão das atividades presenciais na sua escola, houve alguma reforma/ampliação e ou construção de espaços físicos?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

# GESTÃO ESCOLAR



Fonte: iStock

## GESTÃO ESCOLAR

A Gestão Escolar compreende a organização da escola, promovendo condições efetivas para garantir o avanço do processo de ensino-aprendizagem. A gestão faz parte do sistema educacional (conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação) e contribui, por meio do direcionamento de metas e objetivos educacionais, na materialização de ações concretas.

Gestão da escola trata-se de uma maneira de organizar o funcionalismo da escola pública quando aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência as suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimento, saberes, ideias e sonhos num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2004, p. 03).

Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasam e orientam o trabalho do diretor escolar. A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais, orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social. Para que essas finalidades tenham condições de ser desenvolvidas pelo gestor escolar, é necessário capacitação e organização, que ajude o diretor(a) a ter uma visão das dimensões da gestão que são caracterizadas por várias linhas de execução como: gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão do cotidiano escolar e gestão do clima e cultura escolar.

Segundo Eça (2022), diante das intempestivas mudanças e transformações do cenário da educação brasileira, advento da globalização e mundialização de caráter neoliberal, sustentado pelo capitalismo desenfreado, foi possível identificar uma nova forma de organização no espaço educativo. Com isso, foi necessário buscar a compressão da diferença entre gestar e administrar, numa mudança paradigmática que provocou alterações na conduta e na prática educativa e de gestão.

Para compreendermos como se deu as transformações no cenário da educação brasileira, voltamos para as décadas de 1960 e 1970 no qual o referencial teórico, no pressuposto da gestão escolar, estava enraizado na Teoria Geral da Administração (TGA), com um esforço em se delimitar a administração escolar como área específica de estudo. Contudo, em meados da década de 1980, surgem críticas às ideias anteriores e, a partir deste período, o enfoque recai para o estudo do trabalho coletivo, e a participação da comunidade escolar na gestão. Assim,

os princípios da gestão democrática ganham corpo na teoria e nos espaços escolares (RUSSO, 2004).

A gestão democrática é assegurada pela Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Art. 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Assim dispõe que a gestão democrática, como um dos princípios para a educação brasileira, é regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), na qual destaca a descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas (BRASIL, 1996).

Neste viés, dando suporte a gestão democrática, o Plano Nacional de Educação (PNE), fixado pela Lei nº 10.172/2001, estabelece diretrizes, objetivos e metas a serem implementadas nas diversas etapas e modalidades da educação básica e superior, de modo a garantir o acesso, a permanência e a gestão democrática além da qualidade do ensino. Resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática, o PNE destinou a meta de número 19, como foco da gestão escolar democrática.

No entanto, os artigos 2º, 6º e 9º também contemplam essa temática. Art. 2º São diretrizes do PNE: VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação. Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos, contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014).

As leis são princípios que colaboram com o fortalecimento da implicação de uma gestão mais participativa. Moura e Neri (2021), vem colaborar com esse entendimento trazendo que,

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a participação de todo o corpo escolar de maneira responsável por todas as decisões, e na sua efetivação, com a expectativa de resultados educacionais significativos. A gestão se caracteriza pela relevância do reconhecimento da participação consciente das pessoas nas tomadas de decisões sobre orientações e planejamento do seu trabalho (MOURA; NERI, 2023, p.10)

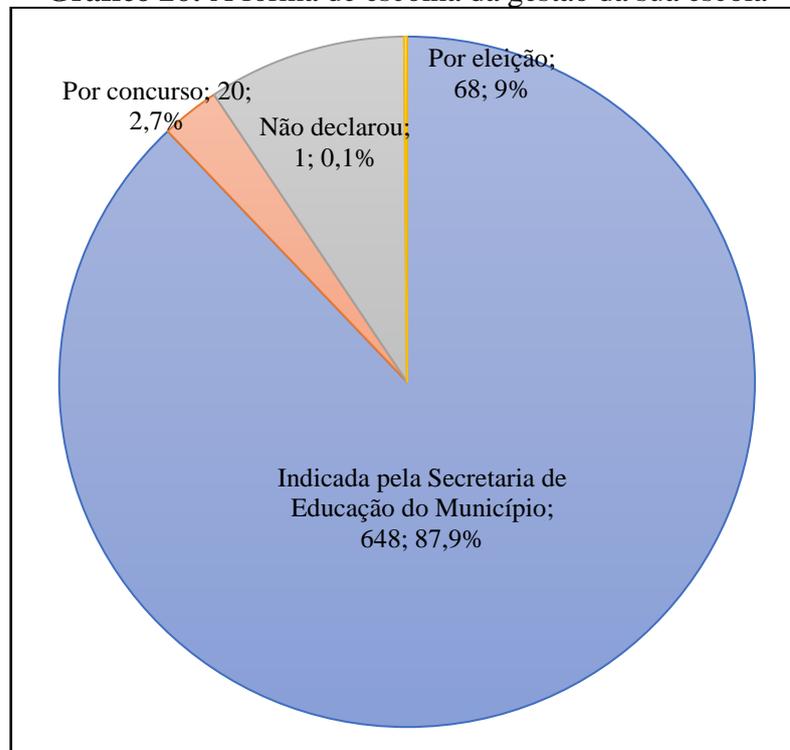
Neste viés de participação popular, a gestão escolar do/no campo, deve se inserir no que concerne às lutas e conquistas da educação do campo, pois a gestão democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, no diálogo com a comunidade escolar. Compreendemos assim, que a epistemologia da Educação do Campo vai

exigir a transformação da escola em vários aspectos e dimensões. Aqui destacamos a gestão da escola na perspectiva da democratização do espaço escolar.

Nesse sentido, a convivência democrática no interior da escola do campo é o reflexo do compromisso da comunidade escolar em ampliar os espaços de participação dos diversos segmentos escolares (professores, funcionários, gestores, pais e alunos) na melhoria da educação pública brasileira. Para administrar uma escola, segundo Moura e Neri (2021), são necessárias inúmeras competências, e saber trabalhar com a diversidade é um grande desafio para o gestor escolar.

Com base nos aspectos apontados acima, levantamos alguns questionamentos referentes à gestão escolar, e obtivemos as seguintes respostas:

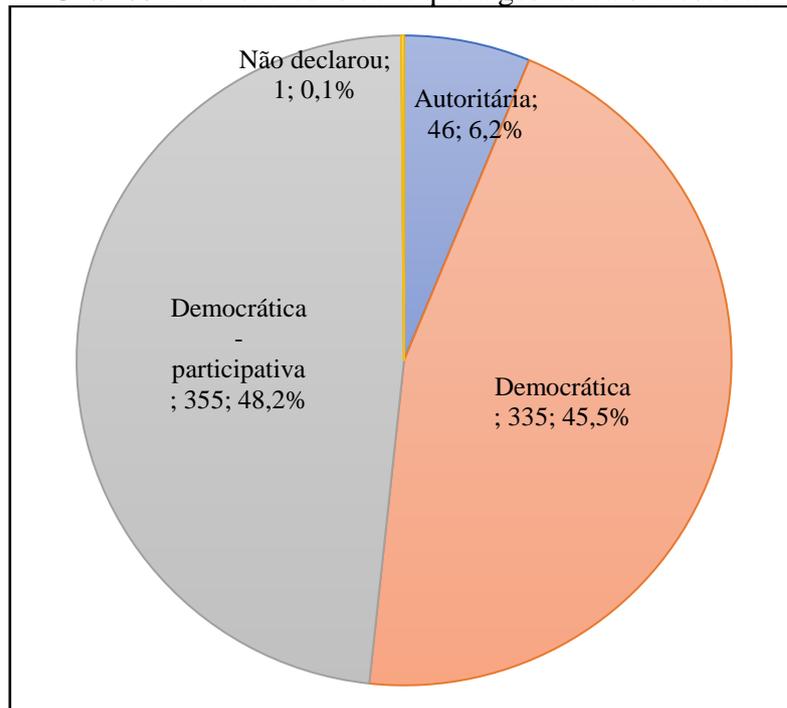
**Gráfico 26:** A forma de escolha da gestão da sua escola



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

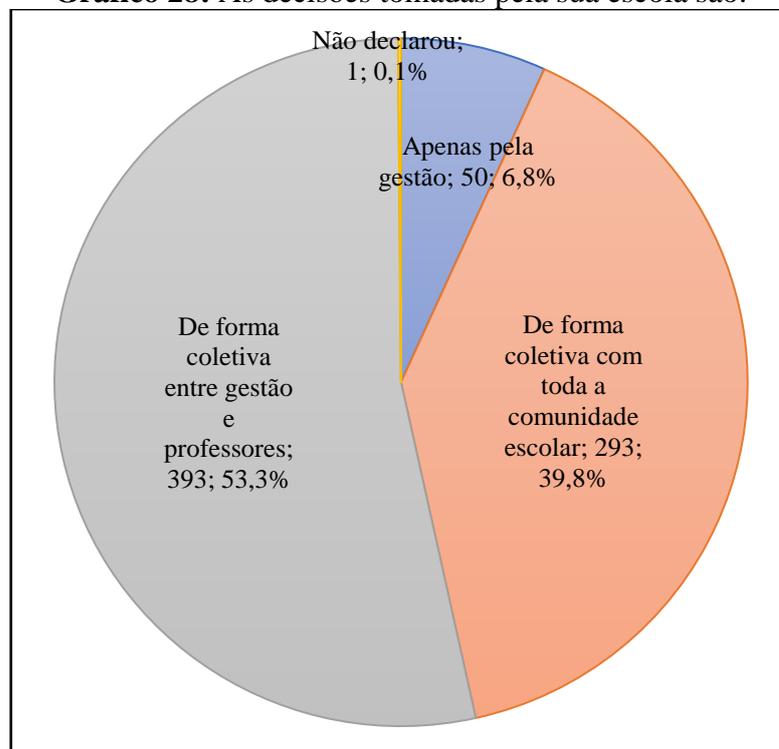


**Gráfico 27:** Você considera que a gestão da sua escola



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 28:** As decisões tomadas pela sua escola são:



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO**



Fonte: iStock

## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que garante a autonomia para as instituições de ensino em relação à proposta de orientação de suas práticas educacionais, estabelecendo os objetivos do ambiente educacional, podendo incluir desde a proposta curricular até a gestão administrativa como elementos para sua construção.

Segundo Veiga (1995), o Projeto Pedagógico é construído e vivenciado, a todo o momento, por todos os envolvidos, como processo educativo da escola que busca um rumo, uma direção e ação intencional, com sentido explícito e compromisso definido coletivamente.

Para entendermos com mais afinco essa ferramenta gerencial, que auxilia a escola a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagens, apresentamos Celso dos Santos Vasconcellos, que explica, com clareza, que Projeto Político Pedagógico

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade, que envolve também, construção coletiva do conhecimento. O Projeto Político Pedagógico a Proposta Pedagógica nos leva a entender que a primeira é mais abrangente, pois contempla desde as dimensões mais específicas da escola (comunitárias e administrativas, além da Pedagógica), até das mais gerais, (políticas, culturais, econômicas entre outras) (VASCONCELLOS, 2000, p. 160).

Sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. Ao desenvolvê-lo, tendem a ressignificar suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, que resulta num planejamento ideológico, resistente e alternativo ao projeto de escola centralizado e da sociedade burocratizada. É movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência nas decisões tomadas na escola, as quais exercem papel fundamental nos demais setores educacionais.

Entendemos que a elaboração de um Projeto Político Pedagógico é um processo rico para todo o coletivo da instituição, pois como diz Veiga (2011, p. 12):

Ao construirmos os projetos de nossas escolas planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o impossível. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas.

O Projeto Político-Pedagógico está respaldado legalmente na Constituição Federal de 1988, na constituição Estadual da Bahia, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, nº 9394/96, nos Planos Nacionais de Educação, nas diretrizes do Conselho Nacional e Conselho Estadual de Educação para a Educação Básica.

Portanto, o objetivo principal da elaboração deste documento, por uma instituição educativa, não está ligado apenas às exigências legais ou aos aspectos relacionados ao cumprimento de sua formalização textual, mas sim, à qualidade alcançada ao longo do processo de sua elaboração, uma vez que o Projeto Político Pedagógico somente se constituirá em referência para as ações educativas se os projetos da comunidade escolar se reconhecerem nela, para referendá-la como tal.

É nesta perspectiva de reconhecimento de identidade que o Projeto Político Pedagógico, relacionado à Educação do Campo, contribui para que haja compreensão do espaço da escola e do aluno no contexto das relações sociais, como cidadão, preparando o educando para o exercício da cidadania. Essa posição foi assegurada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, (DCNs), ao reconhecer a relevância e obrigatoriedade da educação em todas as etapas e modalidades educativas.

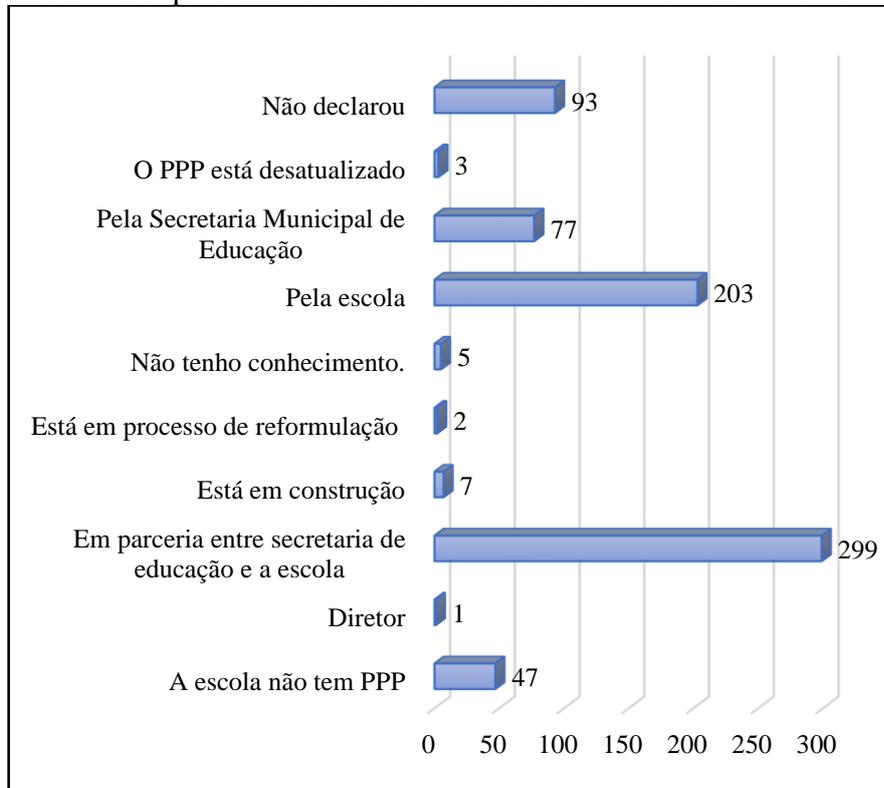
De acordo Back (2013), a Educação do Campo deve ser uma proposta curricular integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos projetos elaborados pela escola e outras Secretarias, Proposta Curricular, Planos de Trabalho Docente das instituições de Educação Básica e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), das instituições de Ensino Superior.

Por conseguinte, o projeto político pedagógico, voltado para as escolas do campo, deve ter, em seu teor, a sensibilidade de potencializar no indivíduo a capacidade de transformar a própria realidade e atuar de forma efetiva para resolução dos problemas vivenciados, sendo um instrumento importante de transformação social e ambiental, como defendido por Freire (1987).

Nesta articulação, o trabalho pedagógico tem o intuito de superar conflitos e busca atender às necessidades dos educandos, como as especificidades do homem do campo, defendido pela Educação do Campo, que faz o diálogo com a teoria pedagógica da realidade dos camponeses, tendo em vista a formação e emancipação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação de qualidade para o homem e a mulher do campo. Para tanto, o PPP vislumbra essa articulação, superando um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas, e galgando conquistas, como um forte instrumento de trabalho que indica rumos, direções e perspectivas, as quais auxiliam a participação de todos os profissionais e comunidade escolar na instituição educacional.

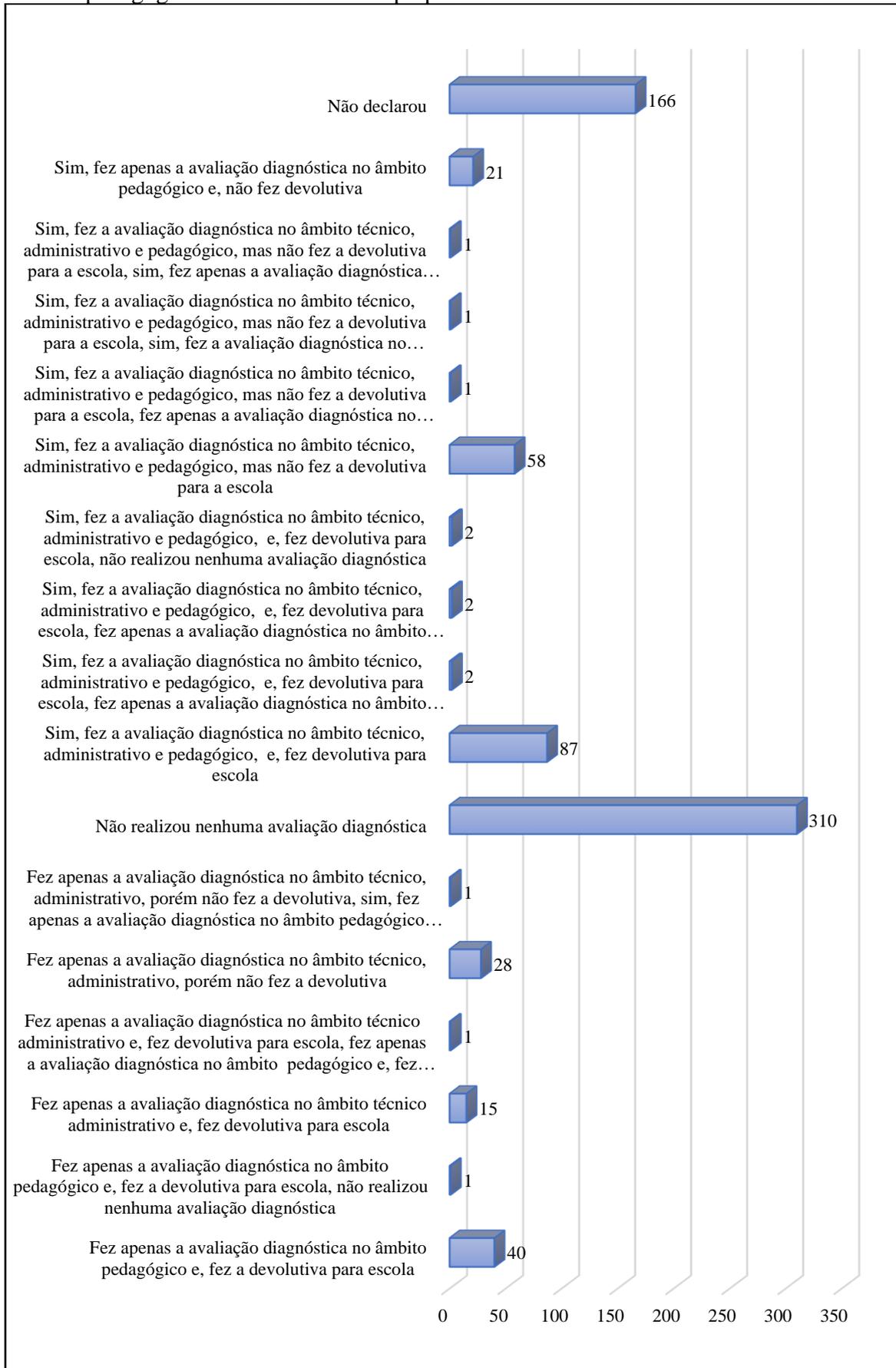
Nesta perspectiva, sobre a proposta do PPP ser construído por meio da escuta coletiva, perguntamos:

**Gráfico 29:** De que forma foi elaborado o PPP na escola onde você trabalha?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 30:** A secretaria de educação tem realizado diagnóstico técnico administrativo e pedagógico nas escolas do campo para conhecimento da sua real necessidade?



## **PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO**



Fonte: iStock

## PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

O planejamento escolar, burocraticamente, é um documento com a descrição do processo de organização e coordenação da ação docente, elaborado com o objetivo de garantir a execução das atividades escolares ao longo do ano letivo. Pedagogicamente, é um processo de racionalização, reflexão, articulação e organização da atividade escolar que problematizam ações do ensino/aprendizagem, conjecturando com o contexto social. Segundo Libâneo (2001, p. 221):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

A escola, para atingir as suas finalidades educacionais, enquanto instituição, precisa favorecer condições organizacionais para materialização dos processos ensino-aprendizagem. A organização do trabalho pedagógico apresenta-se como essencial para definir as prioridades que devem ser trabalhadas, as atividades a serem realizadas, voltadas para atingir os objetivos definidos coletivamente.

Segundo Carneiro (2016), há três modalidades de planejamento articuladas entre si: o plano da escola, o plano de curso e o plano de aula. O plano da escola é um documento mais global, que expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e, de outro, as ligações do projeto político pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos. O plano de ensino é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. O plano de aula é a previsão do desenvolvimento para uma aula ou conjunto delas, e tem um caráter bastante específico.

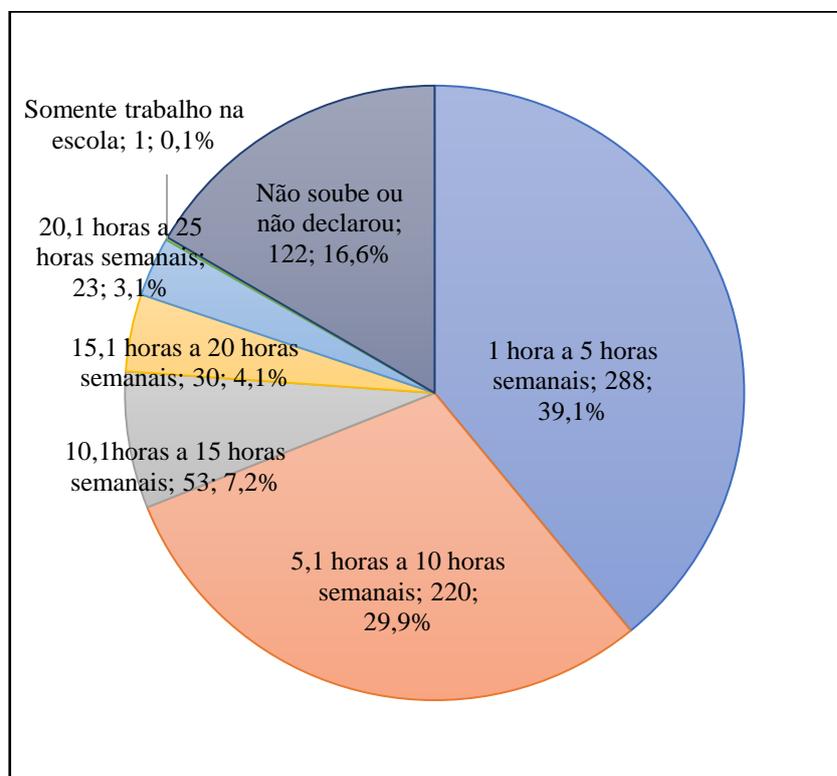
O planejamento escolar é de extrema necessidade e importância, pois é ele que dá as bases e diretrizes para o plano de ensino e para o plano de aula. No caso do planejamento de ensino, uma previsão adequadamente elaborada sobre o que será realizado em classe, melhora, significativamente, o aprendizado dos alunos e aperfeiçoa a prática pedagógica do professor.

Essa concepção da organização da condução do plano de aula almeja levar o educando a um ensino/aprendizado significativo. Como grandes desafios para os educadores, principalmente do campo, neste contexto histórico que se apresenta atualmente, podem-se citar a má adequação do didático a realidade do aluno, infraestrutura precária para receber o aluno

adequadamente, sobrecarga do professor interferindo no planejamento escolar, os quais colaboram para o distanciamento do aluno a formação crítica, pois somente com essas condições adequadas poderá fornecer subsídios para emancipação intelectual e política de professores e alunos.

A pesquisa apresentada abaixo nos dá um panorama quantitativo como os professores encontram-se em relação ao tempo do planejamento pedagógico, bem como as adequações das atividades e a correlação dos conteúdos com a realidade dos alunos, especificamente do campo.

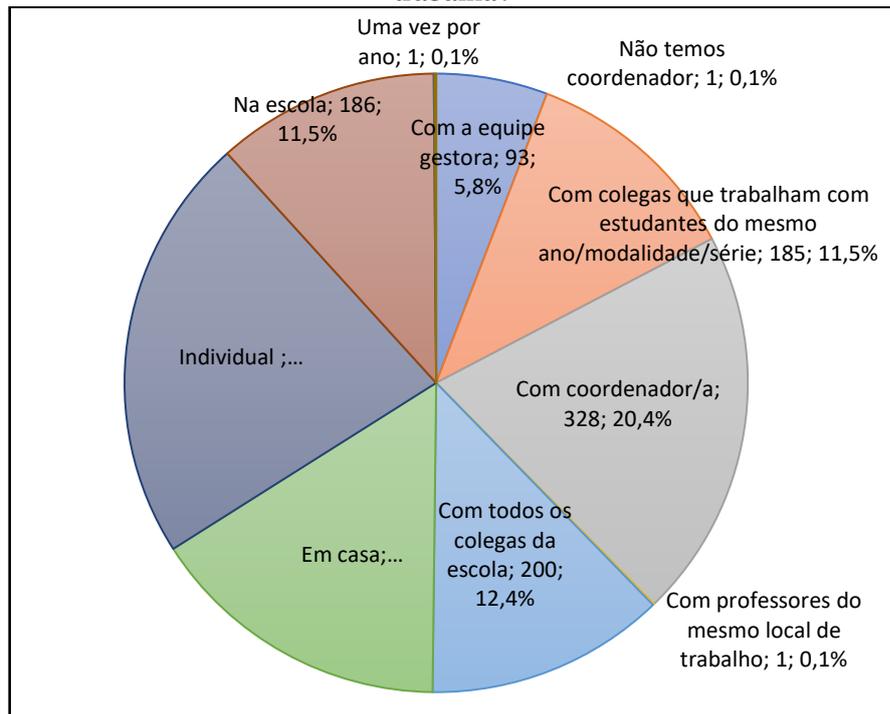
**Gráfico 31:** Qual o tempo (horas semanais) dedicado às atividades pedagógicas (correção, planejamento, construção de material etc.), fora da escola?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

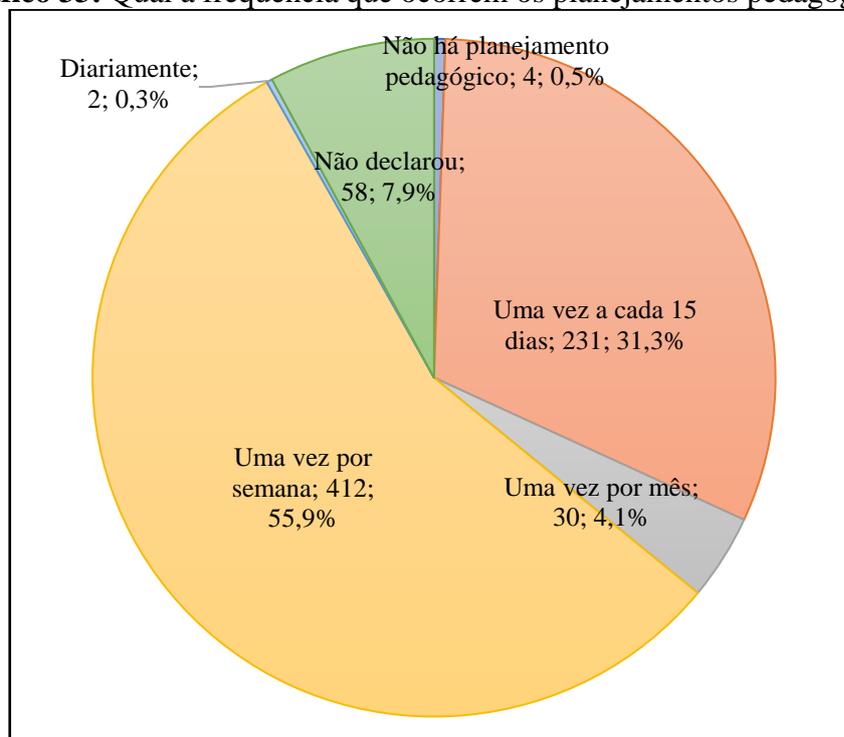


**Gráfico 32:** Como são realizados os planejamentos das aulas/atividades na escola onde trabalha?<sup>1</sup>



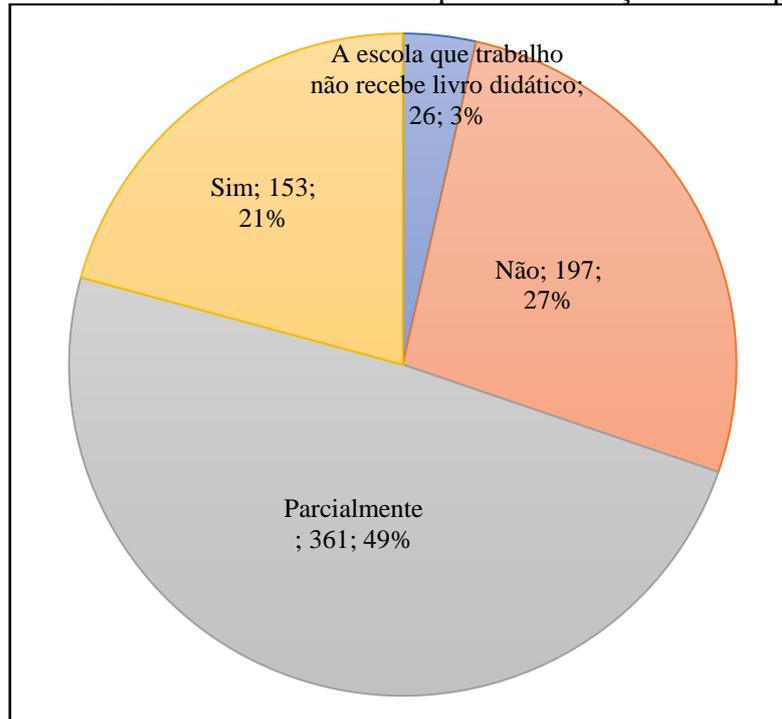
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 33:** Qual a frequência que ocorrem os planejamentos pedagógicos?

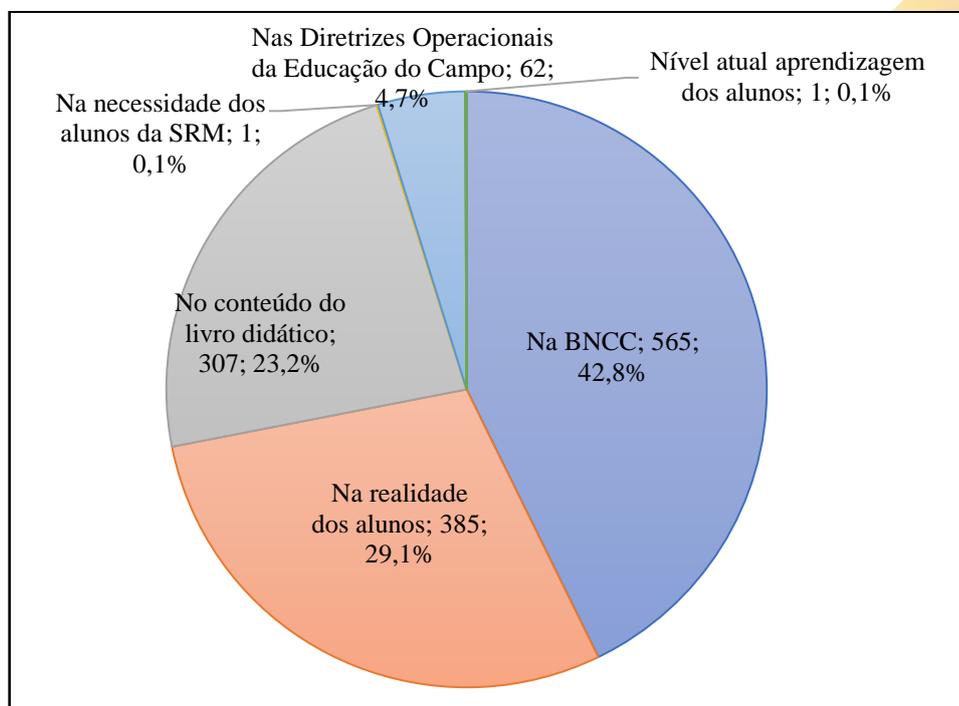


Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

<sup>1</sup> O número de respostas excede o número de formulários, pois cada respondente poderia marcar mais de uma resposta

**Gráfico 34:** O livro didático é adequado à Educação do Campo?

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 35:** Ao planejar suas atividades de ensino você se baseia<sup>2</sup>

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

<sup>2</sup> O número de respostas excede o número de formulários, pois cada respondente poderia marcar mais de uma resposta

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PROGRAMAS NAS ESCOLAS DO CAMPO**



Fonte: iStock

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PROGRAMAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

O Brasil é um país de dimensões continentais, com um alto índice de desigualdade social, assim sendo, as políticas públicas educacionais operam para corrigir distorções sociais e assegurar que mais pessoas tenham acesso à educação, a exemplo do analfabetismo infantil<sup>3</sup> e a evasão escolar<sup>4</sup>.

Constituídas de todas as ações conduzidas pelo Estado, as Políticas Públicas Educacionais objetivam garantir os direitos a educação para a sociedade e são adotadas a partir de leis federais, estaduais e municipais criadas pelo Poder Legislativo e em propostas enviadas pelo Poder Executivo, por isso, estão intrinsecamente ligadas às decisões que o poder público toma em relação a programas, projetos, fundos, planos, exames, entre outros.

Apesar de cada programa ser regido por leis, portarias e resoluções específicas, há determinadas normas que os executores devem observar, como:

- Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que trata de licitações e contratos na administração pública;
- Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, que instituiu a modalidade de licitação pregão, para aquisição de bens e serviços comuns;
- Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso à informação;
- Decreto nº 7.507, de 27 de junho de 2011, que determina a obrigatoriedade de movimentação dos recursos por meio eletrônico;
- Decreto nº 7.892, de 23 de janeiro de 2013, que regulamenta o Sistema de Registro de Preços;
- Resolução nº 2, de 18 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a prestação de contas por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC);

Assim sendo, o contíguo de decisões governamentais se materializa na forma de programas, planos, ações e projetos que objetivam garantir o direito constitucional à educação, que é de todos os cidadãos, independente da raça, classe social ou gênero (BRASIL, 1988). Devido à heterogeneidade e às especificidades brasileiras, de acordo com o Ministério da Educação, atualmente existem 111 (cento e onze) programas e ações voltadas para a educação, dentre os quais, alguns são específicos para a realidade campesina como: Projovem Campo –

---

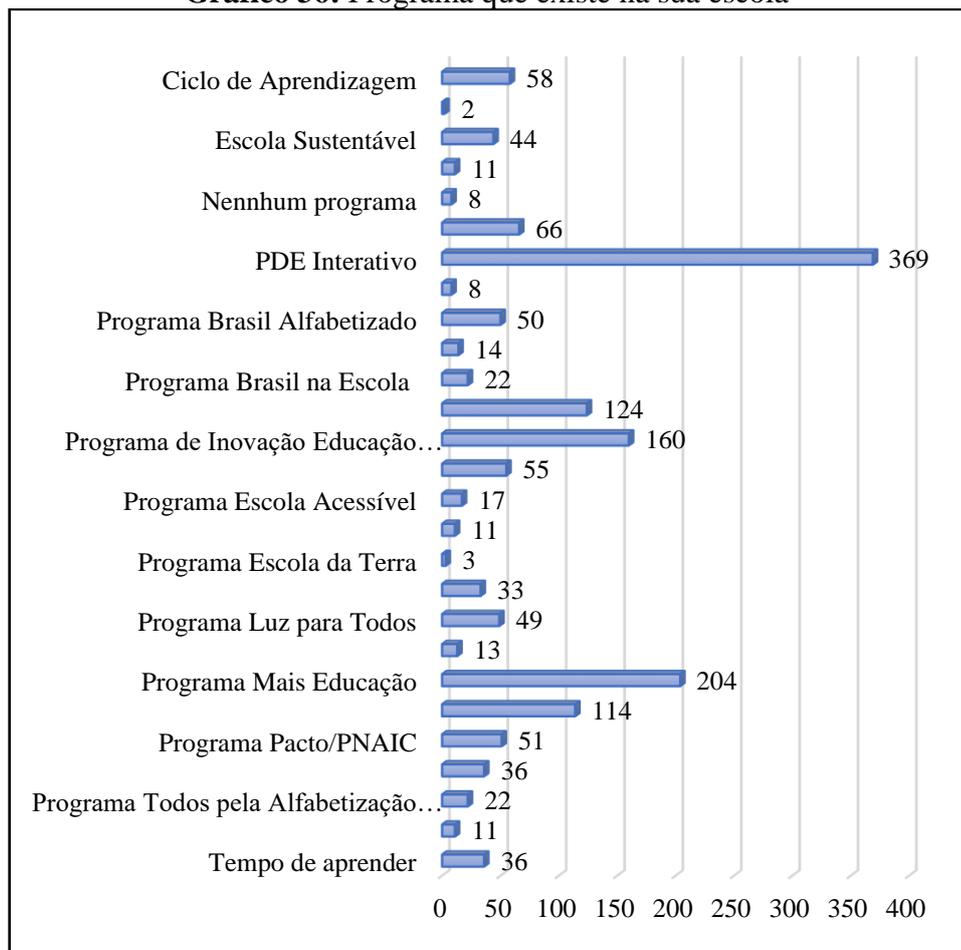
<sup>3</sup> Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o número de crianças de seis e sete anos no Brasil que não sabem ler e escrever cresceu 66,3% entre 2019 e 2021.

<sup>44</sup> De acordo ao levantamento da organização Todos Pela Educação (2021), registram um crescimento de 171,1% na evasão escolar em relação a 2019. Cerca de 244 mil crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estão fora das escolas no Brasil.

Saberes da Terra; Procampo, Educação Quilombola, Educação Indígena, Uniafro, dentre outros.

Sabendo que, após a instituição dos programas, estes são implementados nas escolas, a partir das necessidades, bem como, do conhecimento e da adesão de cada instituição de ensino, nos gráficos a seguir estão dispostos os programas aos quais as escolas do Território de Identidade da Bacia do Paramirim aderiram em 2021.

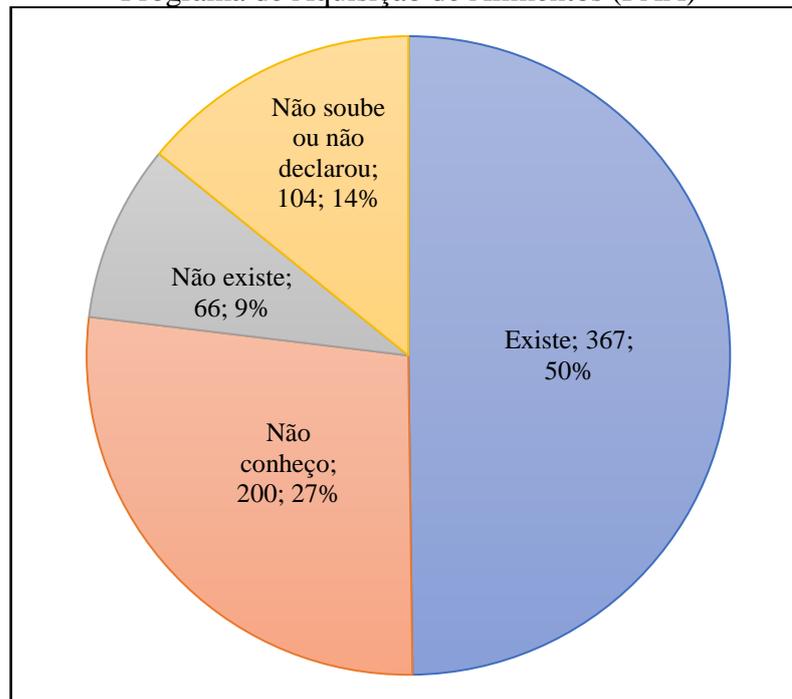
**Gráfico 36:** Programa que existe na sua escola<sup>5</sup>



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

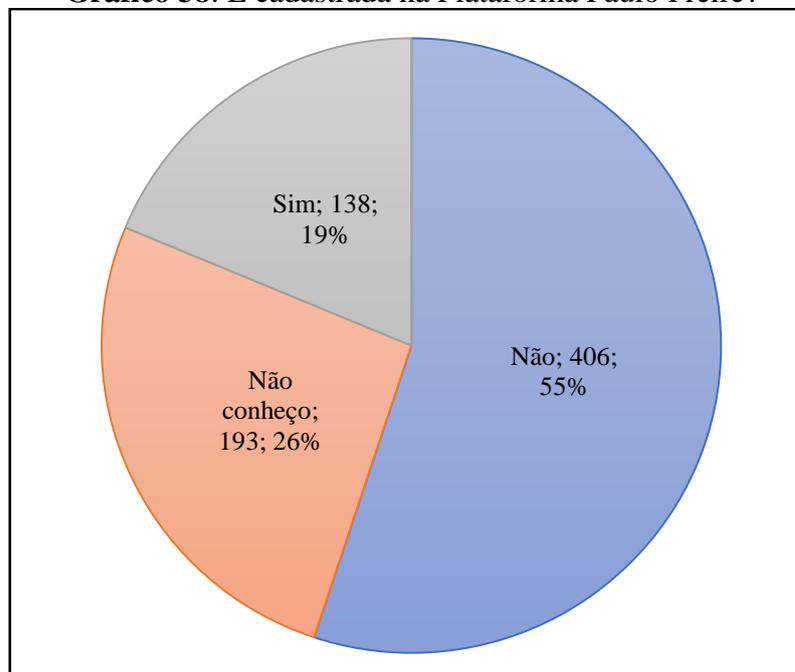
<sup>5</sup> O número de respostas excede o número de formulários, pois cada respondente poderia marcar mais de uma resposta

**Gráfico 37:** Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE / Compra Direta do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)



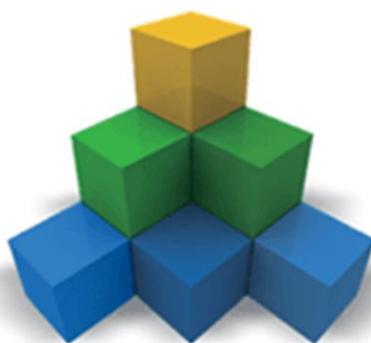
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 38:** É cadastrada na Plataforma Paulo Freire?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

# **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**



**BASE  
NACIONAL  
COMUM  
CURRICULAR**

EDUCAÇÃO É A BASE

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

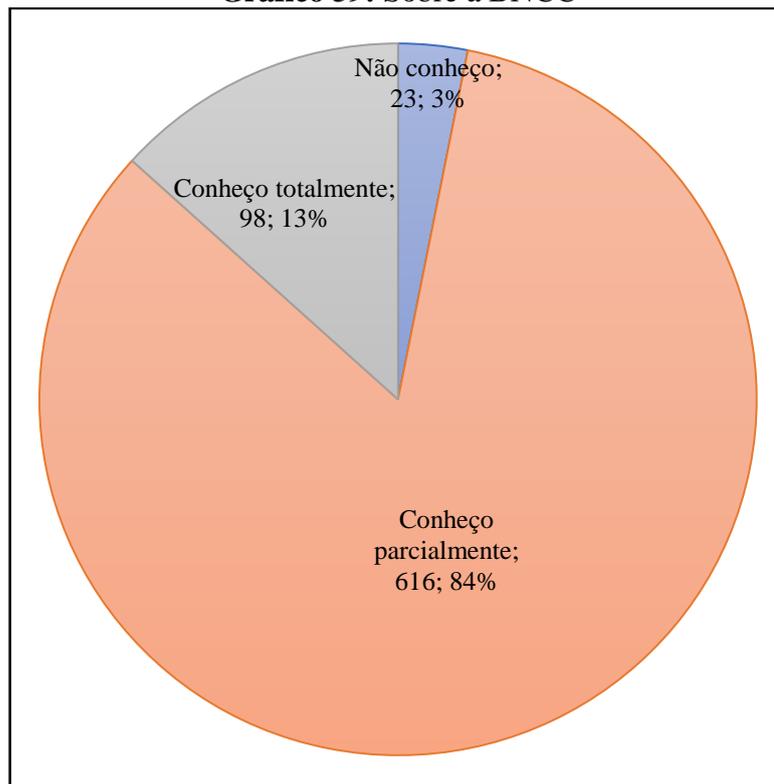
O Amparo legal à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada nos anos de 2017 e 2018, inicia-se após o processo de redemocratização do Brasil, com o advento da Constituição Federal de 1988, cujo objetivo era fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com vista a assegurar a “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988). No artigo 23, inciso V, estabelece as competências da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios em promover os meios necessários para o acesso da população à educação e afirma, pelo Art. 22, inciso XXIV, que é da União a competências para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1988).

Além da Carta Magna de 1988, a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), também aponta dispositivos que aprofundam a regulamentação da BNCC no País. Em seu Art. 26, especifica a obrigatoriedade da base nacional comum nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, que deverá ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, com uma parte diversificada, a qual deverá levar em consideração as características regionais e locais da sociedade, a cultura, a economia e os educandos.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), a BNCC foi se construindo ao longo dos tempos, e com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), regulamento pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Base se solidificou com a instituição de quatro, das vinte metas que compõe o PNE. Conforme Santos e Nunes (2020, p. 52) “a universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); a avaliação e o Ideb (meta 7); e a formação de professores (meta 15)” estão entre as metas do PNE que envolvem a BNCC.

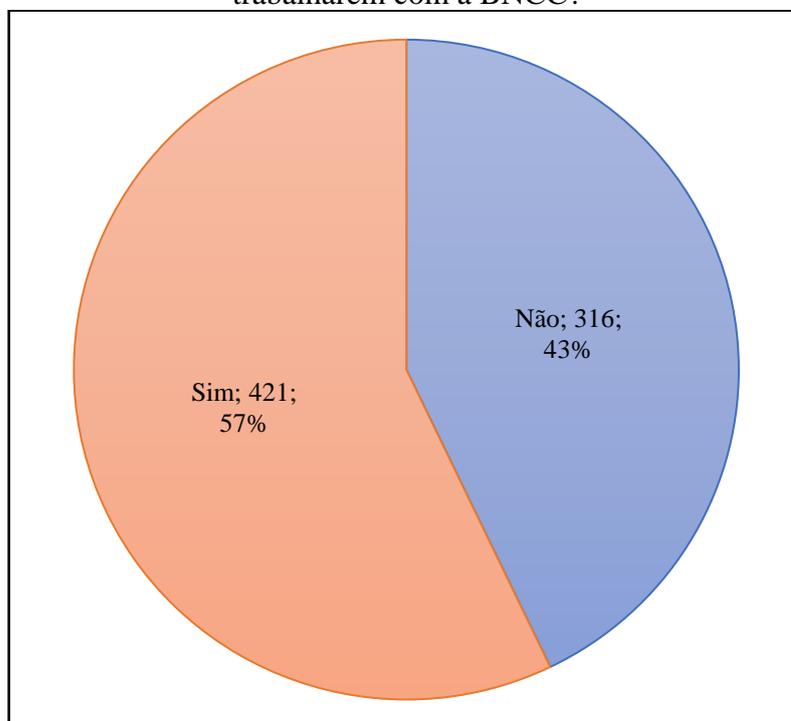
A partir desses dispositivos, a BNCC surge, por meio de duas versões preliminares, as quais culminaram na Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou a implantação da última versão da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, e na Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018, ao instituir a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. (SOUZA; SANTOS, 2022). Por conseguinte, ao questionar os participantes da pesquisa sobre a BNCC, constataram-se as seguintes informações:

**Gráfico 39: Sobre a BNCC**



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 40: Na rede de educação que você trabalha houve formação para os professores trabalharem com a BNCC?**



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

## **TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**



Fonte: iStock

## TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser definidas como o conjunto das tecnologias que viabilizam a produção, o acesso e a propagação de informações, da mesma maneira que permitem a comunicação entre pessoas. Apesar dessa terminologia ter sido abordada com maior ênfase nos primeiros dois anos da crise sanitária (2020-2021) provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), em que as aulas presenciais deram lugar ao Ensino Remoto Emergencial, “as iniciativas do governo federal de implantação das tecnologias da educação no Brasil têm origem na década de 1980, com o projeto EDUCOM, a partir do qual foram criados diversos programas e projetos que tratavam sobre o tema, culminando com o projeto Um Computador por Aluno (UCA) (VALENTE; ALMEIDA. 2022).

Cabe ressaltar que “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. 2018, grifo nosso), logo, dentro da proposta educacional campesina, a tecnologia também precisa ser contemplada.

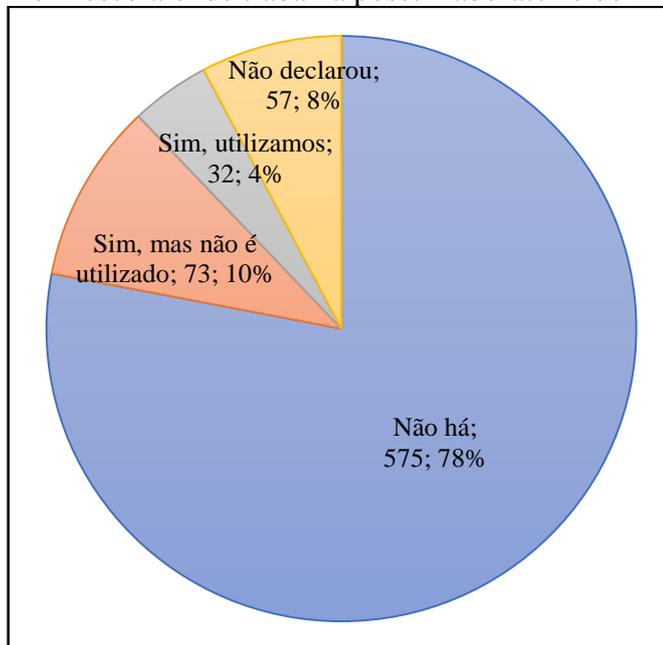
Dada a importância da temática, a Base Nacional Comum Curricular traz competências relacionadas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em todas as áreas e etapas da Educação Básica, para que esses conhecimentos propostos dentro das competências gerais fossem realidade concreta:

5. 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.9).

De acordo com os autores Valente e Almeida (2022), entre os anos de 1984 e 2017, foram implementados nove programas e/ou projetos relacionados às Tecnologias de Informação e comunicação, nos quais estava a tríade: disponibilidade de equipamentos, acesso à Internet e formação dos professores. Entretanto, em 2019, no enfrentamento da pandemia da COVID-19, vários problemas educacionais foram evidenciados, para além do acesso residencial à internet – que é um dado importante para a implementação do ensino remoto - a adesão dos estados ao sistema remoto de ensino de forma emergencial, evidenciou a desigualdade de acesso às tecnologias digitais nos processos educacionais no território brasileiro (MATIAS; SILVA, 2022), pois os estudantes da rede pública e gratuita do campo, não possuíam em suas escolas, os recursos necessários para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação de acordo ao Censo Escolar dos anos de 2019 a 2021.

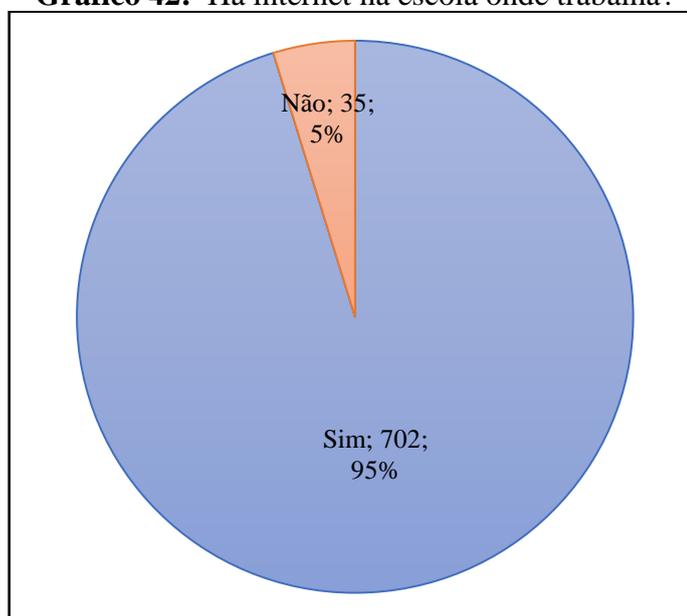
Os gráficos a seguir, apresentam os dados relacionados ao uso das novas tecnologias no Território de Identidade da Bacia do Paramirim, e viabilizam estudos acerca da disponibilidade e uso desses recursos pelos professores no magistério em 2022.

**Gráfico 41:** A escola onde trabalha possui laboratório de informática?



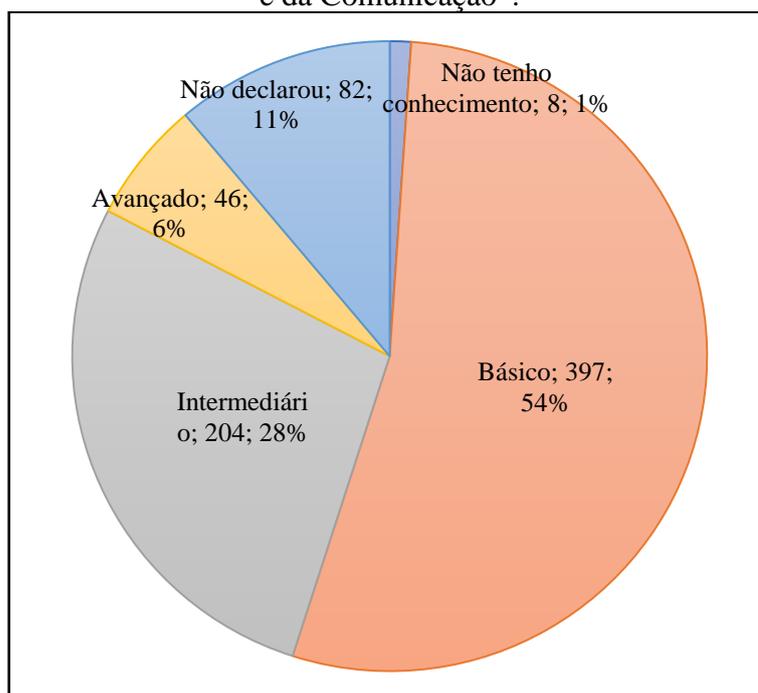
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 42:** Há internet na escola onde trabalha?



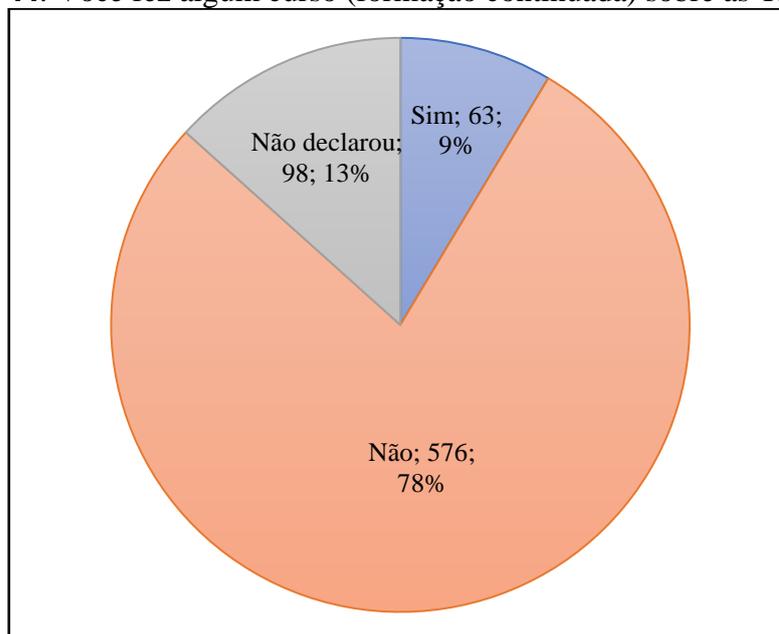
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 43:** Como você avalia seu conhecimento sobre as Tecnologias da Informação/Digital e da Comunicação<sup>6</sup>?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 44:** Você fez algum curso (formação continuada) sobre as TIC/TDIC?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

<sup>6</sup> (smartphone, celular, computador, plataformas digitais, softwares e aplicativos educacionais etc.)

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Fonte: iStock

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os problemas ambientais são uma realidade; acesso a água potável, alimentos prejudiciais à saúde, aquecimento global, desequilíbrio ambiental, provocando extinção da fauna e da flora, deixaram de ser projeções futuras. Esses problemas do mundo contemporâneo é fruto do modo de vida adotado pela maioria da população mundial, no consumismo orquestrado pelo sistema capitalista de produção, o que vem estimulado a extração da natureza para além da sua capacidade de recuperação, assim sendo, há uma naturalização do colapso mundial.

Partindo da premissa que a educação é parte constitutiva da sociedade, pela qual os conhecimentos científicos são trabalhados, a Constituição Federal traz em seu capítulo VI sobre o meio ambiente, em seu Art. 225. no inciso 1.º incube o poder público o a obrigatoriedade de: “VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;” (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, promover uma educação voltada para o uso sustentável do meio ambiente e sua preservação é parte obrigatória de todas as unidades de ensino, e, ao considerar os estudantes camponeses, para além desses conhecimentos, é importante trabalhar com a necessidade de ampliação da produtividade sem provocar dano ambiental, em concomitância com a melhoria de vida do pequeno produtor.

O direito camponês a uma educação que contemple os conhecimentos construídos historicamente em suas comunidades e a consciência socioambiental são reforçadas pela Base Nacional Comum Curricular, que traz nas competências gerais da Educação Básica:

**6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**

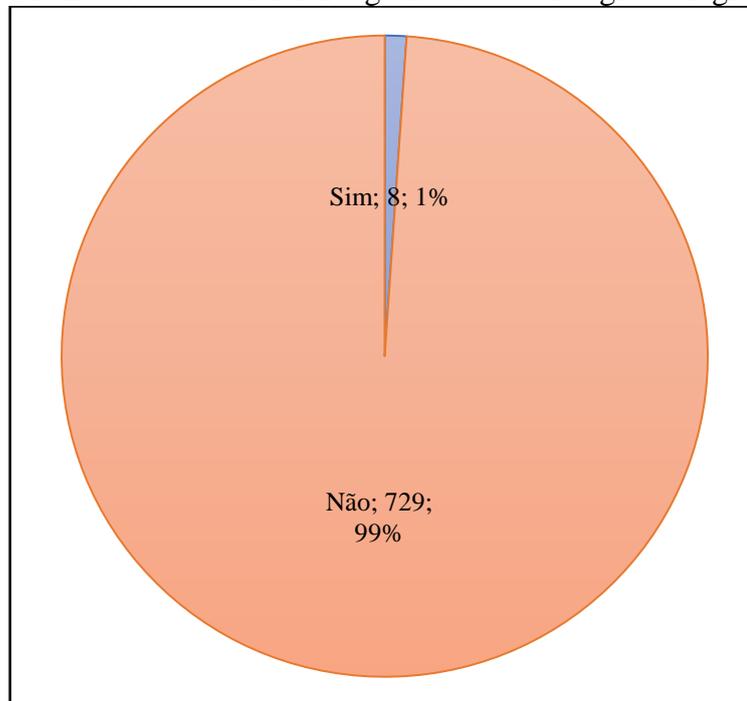
**7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.** (BRASIL, 2018, p.9, grifo nosso)

Esses conhecimentos podem ser trabalhados com a agroecologia, uma vez que ela exige o protagonismo camponês, como pesquisador das especificidades de seu agroecossistema, e assim desenvolver tecnologias apropriadas para além das condições locais de solo, relevo, clima e vegetação, mas também às interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais (GUHUR; TONÁ, 2012), que são as propostas da Educação do Campo, como afirma Caldart:

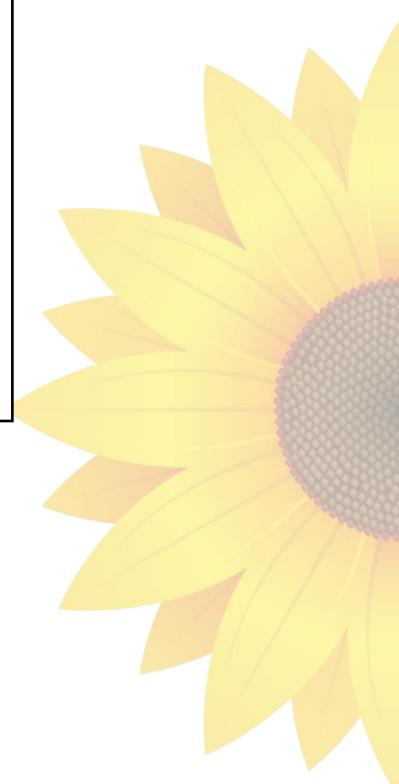
A relação das escolas do campo com a agroecologia é hoje necessária e possível, e em todas as escolas, cada qual em suas circunstâncias. Ela já está sendo construída, mas não está dada e nem é simples. É uma relação que se coloca no bojo de um projeto de transformação da agricultura, assim como da educação e da escola, a favor dos interesses sociais e humanos da maioria das pessoas, da humanidade. (CALDART, 2016, p.1)

Devido à importância desse tema, faz-se necessário compreender se há um trabalho com a Educação Ambiental / Agroecologia nas Escolas campestinas do Território de Identidade da Bacia do Paramirim, por meio de disciplinas específicas, trabalhos interdisciplinares, desenvolvimento de horta e a percepção dos professores acerca da importância de se trabalhar esses conhecimentos. Os dados coletados acerca dessa temática estão dispostos nos gráficos a seguir.

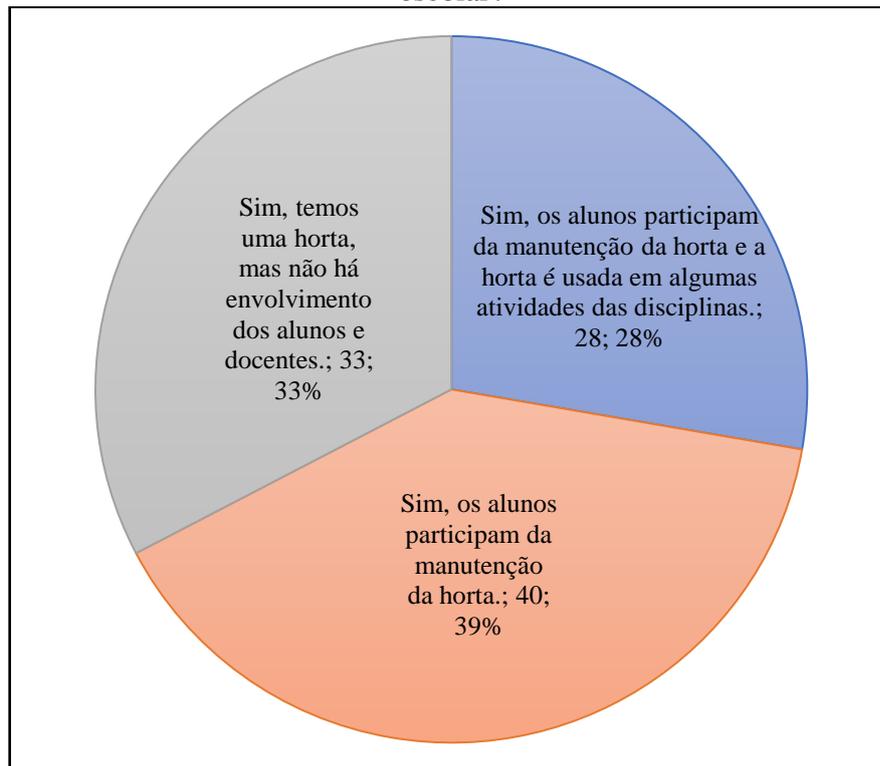
**Gráfico 45:** Você fez/faz algum curso sobre agroecologia?



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

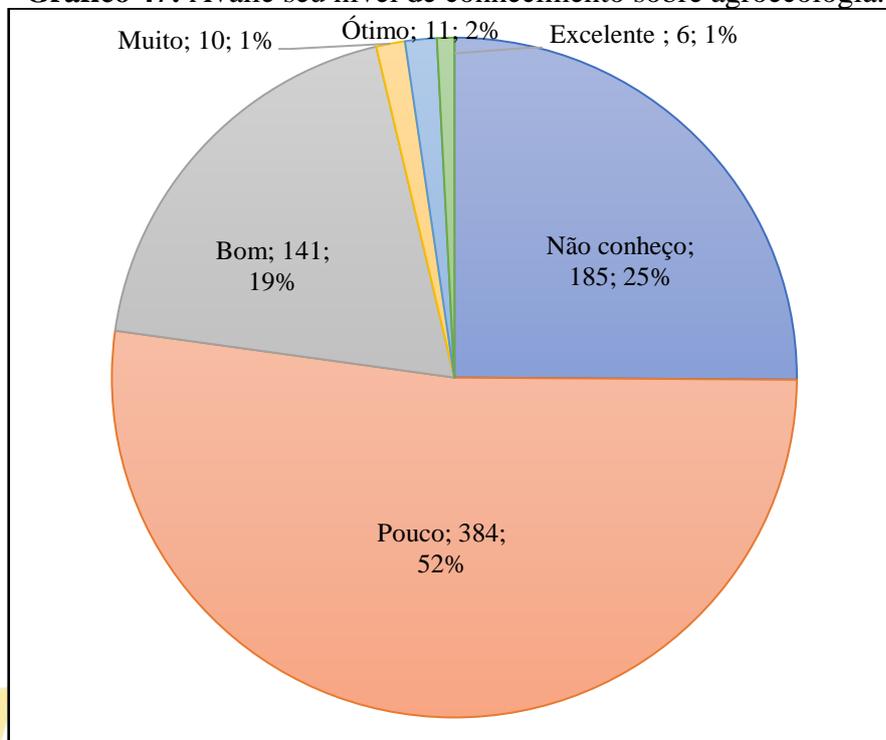


**Gráfico 46:** Existe uma horta dentro da escola que forneça parte dos itens da merenda escolar?



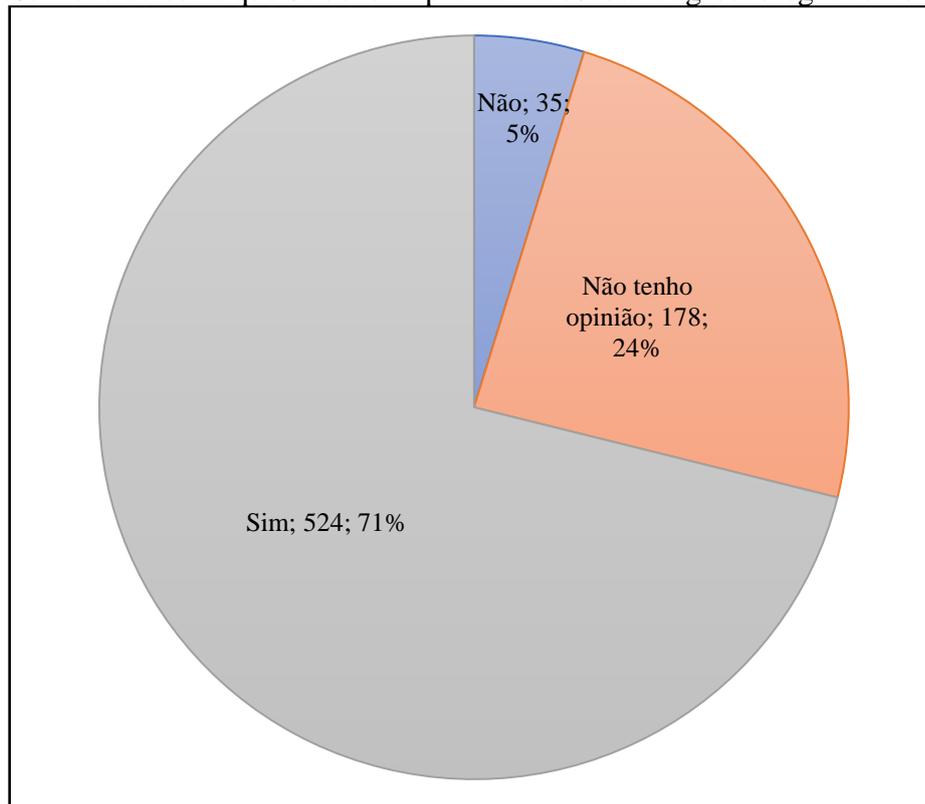
Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 47:** Avalie seu nível de conhecimento sobre agroecologia.



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 48:** 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: iStock

## RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS APÓS O CONTROLE DA PANDEMIA

A pandemia da COVID-19, ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), apresentou-se como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século, reverberando em mudanças abruptas nas rotinas de todas as escolas de educação básica brasileiras, pois estas, desde sua fundação, funcionavam de forma presencial. Entretanto, devido ao contexto de crise sanitária, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) elucidou, aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19, permitindo assim as aulas não presenciais na educação básica.

Situações adversas como esta são contempladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996, na qual em seu Artigo. 32, inciso IV, parágrafo 4º estabelece que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). Dessa forma, os sistemas educacionais possuíam respaldo legal para a realização das atividades por meio recursos diversos.

A adoção do Ensino Remoto Emergencial ficou a critério de cada município, levando em consideração os protocolos de segurança sanitária, ocupação dos leitos, índice de contaminação, bem como os recursos que cada cidade possuía para manutenção dos processos educativos de forma não presencial, porque até então, não havia orientações claras do Ministério da Educação acerca das ações a serem seguidas.

Após mais de três meses da autorização do ensino não presencial/remoto, o Ministério da Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, apresenta as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, com as orientações que estão dispostos no quadro 4.

**Quadro 3:** Planejamento das aulas no período emergencial

Planejamento de Aulas	
Modelos de Retorno:	Ensino e Conteúdos:
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ intermitente – presencial em alguns dias;</li><li>▪ alternado – grupos alternando frequência presencial;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Atenção na seleção de conteúdos e de didáticas adequadas ao contexto de distanciamento social;</li><li>▪ Formação e orientação para professores;</li><li>▪ Orientação aos pais;</li></ul>

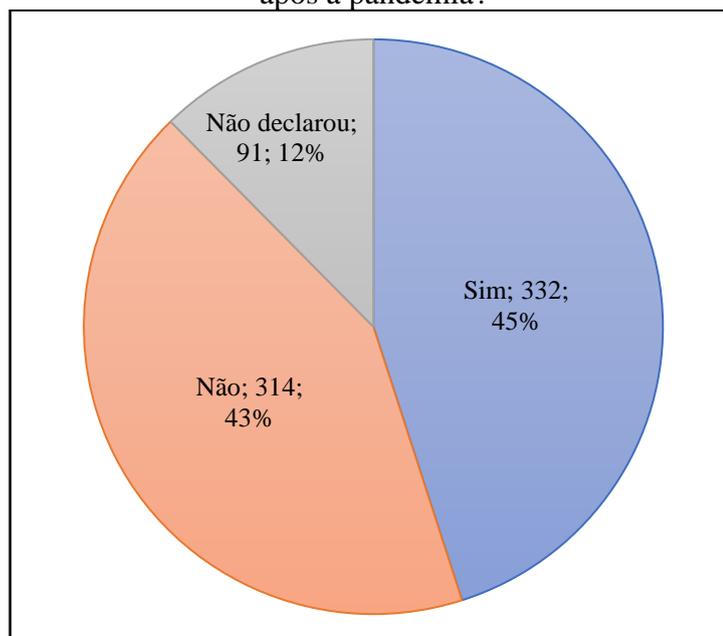
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ excepcional – somente determinados grupos de alunos retornam presencialmente (alunos sem possibilidade de acesso remoto);</li> <li>▪ integral – retorno de todos os alunos;</li> <li>▪ virtual – casos em que não é possível o retorno do aluno presencialmente (risco de contaminação, contágio, doença pré-existente);</li> <li>▪ híbrido – utilização de mais de uma estratégia de retorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientação para elaboração de aulas e atividades:</li> <li>- Presenciais;</li> <li>- On-line.</li> </ul>
--	---

**Fonte:** BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, p. 14-15

Devido à dilatação em publicizar as orientações para as aulas durante a crise sanitária e flexibilidade de ações a serem tomadas, os municípios poderiam ter iniciado o ensino remoto em 2020 ou em 2021, e gradativamente passariam pelo ensino híbrido até o retorno a presencialidade. Somente em 2022, as aulas em todo o território nacional voltaram 100% a ser ministradas de forma presencial.

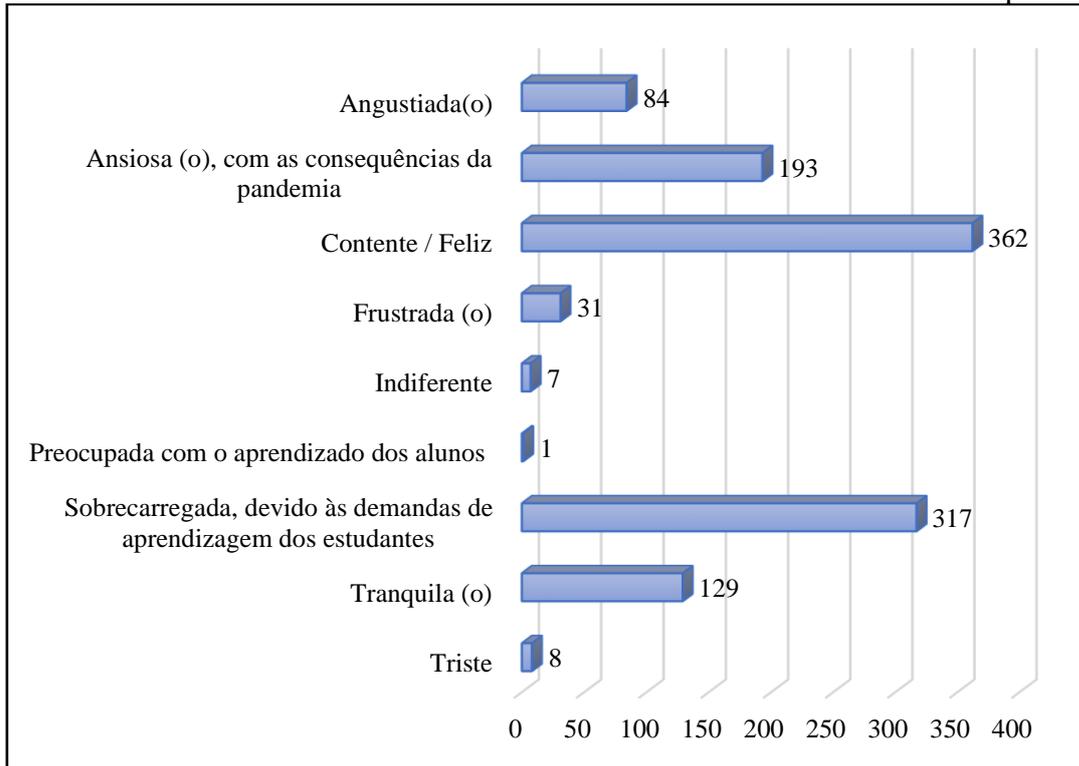
Com a heterogeneidade de ações e estratégias desenvolvidas por cada município, as realidades do Território de Identidade da Bacia do Paramirim podem apresentar similitudes ou distanciamentos com a realidade nacional, em relação as possíveis mudanças no retorno a presencialidade, os sentimentos de professores e alunos ao voltarem as escolas, bem como, os resultados das avaliações diagnósticas, como estão dispostos nos dados a seguir.

**Gráfico 49:** Ocorreu alguma mudança na sua escola/sala no retorno das aulas presenciais após a pandemia?

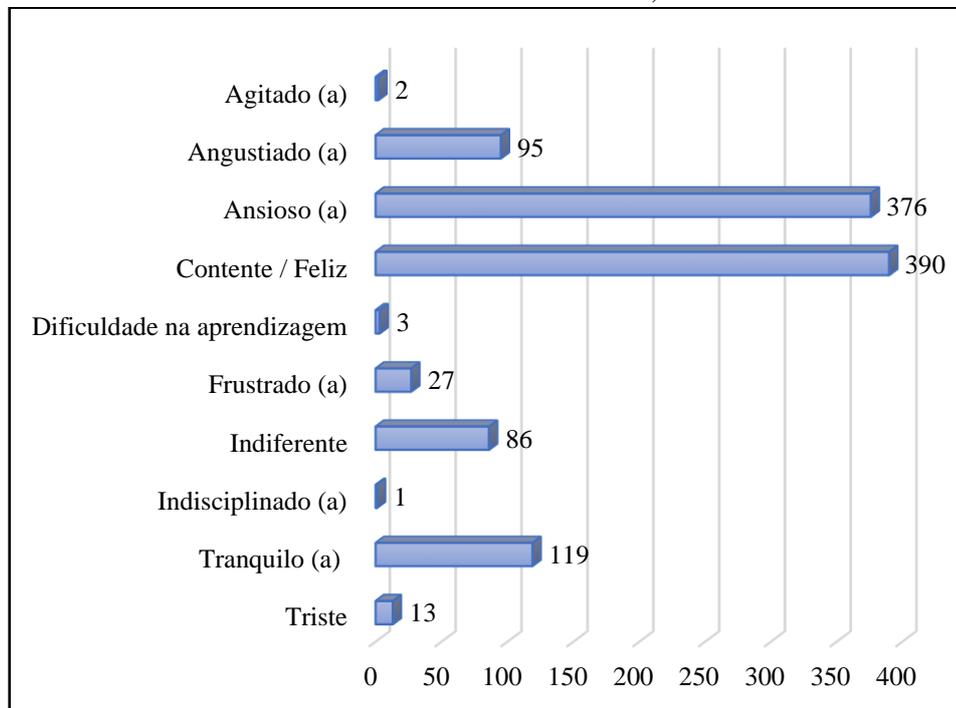


Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).



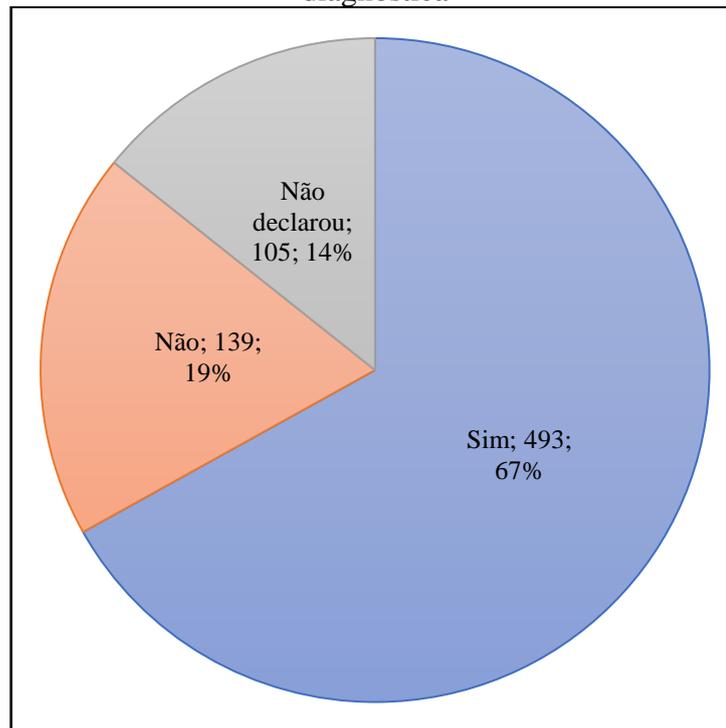
**Gráfico 50:** Como você está se sentindo nesse momento com o retorno presencial?

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 51:** Você observou se nesse retorno, seu estudante está:

Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).

**Gráfico 52:** No retorno das aulas presenciais, você realizou com seus estudantes avaliação diagnóstica



Fonte: GEPEMDECC (2022, 2023).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados coletados por meio da pesquisa realizada pelo FORMACAMPO, contata-se que o Território de Identidade da Bacia do Paramirim tem avançado, paulatinamente, em direção a conquistas de algumas políticas e programas educacionais. Contudo, percebe-se que há muito o que se fazer para se alcançar uma educação de qualidade, conforme determina a Constituição Federal de 1988, nos artigos entre 205º e 2014º.

No que se refere a formação docente, pôde-se verificar que grande parcela dos profissionais buscam a educação ofertada pelas instituições privadas, o que, muitas vezes, acarreta numa má formação, devido ao aligeiramento proposto por essas instituições, ou numa formação cujo viés se direcione à formação, exclusivamente, para mão de obra ao mercado de trabalho, o que desvincular a formação da práxis formativa. Além disso, o próprio trabalho docente, pela maioria dos participantes da pesquisa, é visto pela perspectiva da vocação, a qual gera uma visão romantizada da profissão, que, muitas vezes, gera empecilhos ao processo da busca por direitos e melhores condições de trabalho.

Em relação a infraestrutura escolar, um dos elementos imprescindíveis na contribuição para com ensino-aprendizagem do alunado do campo, verificou-se alguns avanços em relação a acessibilidade e a qualidade infraestrutural das unidades escolares. Contudo, observa-se que mais da metade das escolas encontra-se em condições regulares ou ruins, o que ratifica a necessidade de mais intervenção de políticas públicas para que a problemática seja sanada, haja vista ser a infraestrutura um pressuposto para alcance da qualidade na oferta educacional.

Não obstante, a gestão educacional, na maioria das unidades escolar, democrática e participativa, há um número expressivo de instituições que agem de forma autoritária, o que prejudica a condução das atividades escolares, haja vista as barreiras levantadas pela ausência da participação comunitária escolar nas ações deliberativas das escolas. Isso culmina, por exemplo, no planejamento pedagógico, em que número significativos dos respondentes afirmaram realizar de forma individual.

No tocante às políticas, programas e projetos desenvolvidos no Território da Bacia do Paramirim, percebeu-se que um dos programas mais abarcados pelos municípios foi o PDE interativo, no qual abrange programas e projetos tais como: o Educação Conectada, Escola Acessível, Livro Didático, Sala de Recursos, Novo Ensino Médio, dentre outros. Além disso, como ferramenta de apoio à gestão escolar, as equipes escolares podem identificar, por meio do PDE Interativo, as dificuldades encontradas em seus sistemas de ensino e definir ações para

resolução da situação. Observou-se também números significativos no tocante aos programas: Mais Educação, PNAIC, Tempo de aprender, Escola Sustentável, dentre outros.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular, 84% dos professores responderam que a conhecem de forma parcial, o que evidencia a necessidade de formação desses profissionais sobre esse normativo educacional. Além disso, como afirmado pela BNCC a importância das tecnologias de informação, observou-se que 78% das escolas pertencente ao Território não dispunham de Laboratórios de informática, porém 95% conta com internet na unidade. Dos profissionais, a maioria tem conhecimentos básicos sobre as TICs, porém 78% não tiveram formação continuada sobre as TICs.

Concernente à Educação ambiental, notou-se que 99% dos profissionais não fizeram cursos sobre agroecologia e 52% sabem pouco sobre o assunto, porém 71% afirmam a importância de se implantar a agroecologia nas escolas como disciplina, o que demonstra que, mesmo dispondo de pouco conhecimento, os profissionais reconhecem a relevância da temática para o meio educacional.

Por fim, referente ao retorno às aulas presenciais, com o período de contenção do avanço da Covid-19, ficou evidente que muitos profissionais ficaram felizes e tranquilos pelo retorno. Todavia, a soma daqueles que se acharam angustiados, ansiosos, frustrados e, principalmente, sobrecarregados é maior. E dentre a totalidade dos estudantes, destaca-se algum grau de ansiedade e a angústia foram evidenciadas nos gráficos.

Por conseguinte, expõe a necessidade de atenção e de políticas públicas que garantam a minimização dos impactos causados pela pandemia, e consequentemente, pelas mudanças ocorridas nos espaços educacionais nesse período e no pós-retorno presencial. Logo, de maneira geral, percebe-se que as políticas públicas educacionais no Território da Bacia do Paramirim caminham a passo lentos, contundo, em direção positiva. Mas é preciso levar em consideração que muitas ações ainda necessitam ser implementadas para materializar as garantias de qualidade educacional que são asseguradas constitucionalmente.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. **Resolução CEDETER nº 04, de 05 de agosto de 2015.** Aprova o parecer nº 01, de 04 de agosto de 2015, que dispõe sobre os pleitos de reconfiguração territorial para o Plano Plurianual, estabelecidos na Lei nº 13.214/2014. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279550>. Acesso em: 29 de jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 de jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.** Institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm). Acesso em 05 de abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.507, de 27 de junho de 2011.** Dispõe sobre a movimentação de recursos federais transferidos a Estados, Distrito Federal e Municípios, em decorrência das leis citadas. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 27 de junho de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

BRASIL. **Decreto nº 7.892, de 23 de janeiro de 2013.** Regulamenta o Sistema de Registro de Preços previsto no art. 15 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 23 de janeiro de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.** Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 21 de junho de 1993, 172º da Independência e 105º da República

BRASIL. **Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002,** Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 17 de julho de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011,** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 18 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

BRASIL. Resolução nº 2, de 18 de janeiro de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a utilização obrigatória a partir de 2012 do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC), desenvolvido pelo FNDE para a gestão do processo de prestação de contas. Presidência da República Casa Civil. Brasília. 2012.

BACK, Gilmara Cristine. **Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo localizadas no Município de Piraquara-PR**. 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/posteres/p36-projeto-politico-pedagogico-das-escolas-do.pdf> acessado em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 jan. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/CEAD, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014. Lei do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) >. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Nota de Esclarecimento**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília (DF), em 18 de março de 2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf> Acesso em: 22 jan.2023

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado Parcialmente Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 3/8/2020, Seção 1, Pág. 57. O item 8 deste Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP 16/2020. Brasília. 2020

CALDART, Roseli Salete. *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) /Expressão Popular. V.2, 2012, p. 259-260.

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida**. Porto Alegre, 2016.

CARNEIRO, Bruna Rodrigues. **Planejamento Escolar**. Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis de CSEH-UEG: as decisões nas políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais com reflexos na formação profissional. v. 3 2016

Disponível em: <file:///C:/Users/ricar/Downloads/7808-Texto%20do%20artigo-22932-2-10-20171123.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

EÇA, Antoniclebio Cavalcante. **Narrativas sobre o trabalho do gestor escolar: desafios e implicações para construção da autonomia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 746-750.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 26. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUHUR, Dominique Michèle Perioto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 59-67, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATIAS, Geysa Novais Viana; SANTOS, Arlete Ramos dos Santos. Reflexões sobre a Educação durante a pandemia do Covid-19: 2020–2021. Normatização das Tecnologias Digitais na Educação Básica. In: **Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação**. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 324-331, 2012.

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Formação docente e PNE (2014-2024): Uma Abordagem Inicial. **HOLOS**, v. 8, p. 264-274, 2017.

MOURA, Terciana Vidal; NERI, Juliane Queiróz Muniz. Gestão escolar, trabalho pedagógico e educação do campo: análise de um contexto. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 240-264, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8516. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8516>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v.6, n.1, p. 25-42, 2004.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991

SOUZA, Vanessa Vieira; COELHO, Miriam Cléa Almeida. **O processo de constituição do Território de Identidade da Bacia do Paramirim-BA**. XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Geografia. 10 à 15 de outubro de 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV154\\_MD1\\_SA151\\_ID130431102021113616.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA151_ID130431102021113616.pdf) Acesso em: 27 jan. 2023

SOUZA, Érica de Souza; NEGREIRO, Allwylliam Melo. O trabalho docente: concepções, trajetória, condições de trabalho e a formação de professores. Campina Grande: Realize editora. V.3, 2021

SOUZA, Maísa Dias Brandão; SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo: Análise sobre a implementação da BNCC em tempos de ofensiva neoliberal. In: **Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação**. 2022.

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**. Número 2 junho, 2022. Ano 14 Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf> Acesso em: 28 jan. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956- **Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico :Elementos Metodológicos para a elaboração e realização**. 7ª edição, São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org), RESENDE, Lucia Maria Gonçalves. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.



