



# Caderno Temático

GT 1

2025

## Diretrizes Municipais da Educação do Campo Matrizes Curriculares da Educação do Campo



### Formadores/Mediadores:

Me. Antoniclebio Cavalcante Eça – Difort/Gepemdecc/UESB

Me. Vilma Áurea Rodrigues – Gepemdecc/UESB

Me. Niltânia Brito Oliveira – Gepemdecc/UESB



UESB



UESC



UNEB

UF B





gepemdecc-formacampo.com.br 

 formacampouesb@gmail.com

## COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GEPEMDECC)

**Coordenação:** Arlete Ramos dos Santos  
**Secretária geral:** Valéria Souza Lima Brito  
**Assessor técnico:** Ricardo Alexandre Castro

## APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

**Presidente:** Anderson Passos dos Santos

## PARCERIAS NA FORMAÇÃO

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

**Coordenação:**

Jussara Tânia Moreira  
Emerson Antônio Lucena  
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

**Coordenação:** Terciana Vidal Moura

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

**Coordenação:**

Edna de Souza Moreira  
Luís Geraldo Guimarães

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

**Coordenação:**

Cláudio Pinto Nunes  
Arlete Ramos dos Santos

## COORDENADORES DE GRUPO DE TRABALHO (GT)

GT1- Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Matrizes Curriculares da Educação do Campo – MCEC

Antoniclebio Cavalcante Eça  
Niltânia Brito Oliveira  
Vilma Áurea Rodrigues

GT2- Projeto Político Pedagógico – PPP

Antoniél dos Santos Peixoto  
Edjaldo Vieira dos Santos  
Raquel da Costa Barbosa

GT3- Educação Integral em Tempo Integral

Higro Souza Silva  
Julia Maria da Silva Oliveira



UESB



UESC



UNEB





gepemdecc-formacampo.com.br

formacampouesb@gmail.com

## MINICURSOS/FRENTES DE TRABALHO

Ricardo Alexandre Castro  
Queziane Martins da Cruz  
Valéria Souza Lima Brito

## EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

Ana Elisa Antunes de Oliveira	Liliane Soares Santana
Ana Karina Porto Viana	Lisângela Silva Lima
Antoniclebio Cavalcante Eça	Lizandra Silva Lima
Antoniél dos Santos Peixoto	Maisa Dias Brandão
Auzineide Rosa Silva Pessoa	Maisa Rose Serra de Almeida
Cláudia Batista da Silva	Priscila da Silva Rodrigues
Edjaldo Vieira dos Santos	Queziane Martins da Cruz
Eliane Nascimento dos Santos	Regiane Dias Cardoso
Fabiano Neves Silva	Renata Nunes Duarte Dias
Geysa Novais Viana Matias	Ruth de Oliveira Sousa
Hernaide da Silva Miranda	Solange Balisa Costa
Higro Souza Silva	Tadma Lays Dutra Gomes
Isaías Teixeira dos Santos	Tihara Rodrigues Pereira
Izani Daniela Reis G. Rodrigues	Vandique Martiniano Campos Meira
Jaqueline Braga Morais Cajaíba	Vilma Áurea Rodrigues
Jaqueline de Souza Barreto Santos	Yure Oliveira Santos
Liliane Lima Silva	Zildete Soares Aranha Azevedo

## EQUIPE TÉCNICA

Davi Alves Guimarães – bolsista PROEX  
Emilly Karine Barbosa Mota - voluntária  
Erick Bispo da Silva - bolsista IC (UESB)  
Gustavo Santos Fernandes - bolsista PROEX  
Ludimila Santos Alves - bolsista IC (UESB)  
Maria Heloisa Oliveira Araújo – bolsista PROEX  
Samara Amaral Moreira Santos - bolsista IC (UESB)

## DESIGNER DO FORMACAMPO

Rogério Gusmão do Carmo



UESB



UESC



UNEB

UFBA





[gepemdecc-formacampo.com.br](http://gepemdecc-formacampo.com.br)

[formacampouesb@gmail.com](mailto:formacampouesb@gmail.com)

**Tema:**

# CAPÍTULO IV

## EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO

**Palestrante:**

Prof. Me. Antony Eça (PPGEd/UESB)  
Profa. Ma. Vilma Áurea (PPGEd/UESB)  
Profa. Ma. Niltânia Brito (Gepemdecc/UESB)



UESB



UESC



UNEB





## CAPÍTULO IV EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO

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

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

Em se tratando dos Marcos Legais que ampara a Educação para a Diversidade podemos destacar a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 206, além de garantir a liberdade de ensinar e aprender, defende também e estabelece o pluralismo de ideias. Para além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96 no art. 3º diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

Por esse caminho, dentro das determinações e orientações legais, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que na meta 8, tem traz como foco ampliar a escolaridade média da população de jovens e adultos na faixa etária entre 18 e 29 anos, que para Santos (2016, p.08), “a meta incorpora a complexidade desse segmento ao delimitar não apenas objetivos gerais, mas, também, específicos para os jovens do campo, da região de menor escolaridade, para os negros e para os de menor renda. Podemos citar ainda a Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2014)



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

Sabemos que o problema da desigualdade no mundo moderno e contemporâneo envolve fatores que atinge a diversas camadas da sociedade a nível nacional. No entanto, é preciso de maneira clara, compreender no sentido filosófico, sociológico, antropológico, histórico e humano, o que é propriamente a desigualdade e que se distingue da diferença, pela qual se entrelaçam com fatores determinantes, seja de cunho étnico, etário, sexual, dentre outros.

Portanto, compreender a distinção entre desigualdade e diferença é também um estudo sistemático das relações e das possibilidades de interações entre elas nos vários meios sociais e nos tempos históricos e também em âmbitos diversos como a sexualidade, nacionalidade, etnia, religião, educação que nos permitem compreender melhor como um sistema de dominação. As relações entre desigualdades e diferenças emergem aqui como um verdadeiro campo de estudos e de pesquisas, que requer conceitos básicos e aplicação de metodologias próprias.

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

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

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

O objetivo central dessa temática está na promoção e compreensão da educação como direito social, fundamental e como estratégia para a inclusão de saberes diversos e enfrentamento



da discriminação e do preconceito. Para isso, é necessário a introdução de uma abordagem da Educação na diversidade com o reconhecimento e valorização das diversas populações, além de apresentar alguns conceitos significativos sobre as diversas populações e temáticas da diversidade.

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

Portanto, reiteramos a importância de abordar as alterações da LDB 9304/96, pela qual determina a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura negra e indígena brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertinentes à história do Brasil.

Para isso, se torna imprescindível desenvolver metodologias de introdução desses conceitos na educação básica, especialmente, nas etapas e modalidade da educação do Campo, oferecendo seminários, palestras virtuais, materiais didáticos e tecnológicos sobre os temas da diversidade e antes de tudo, possibilitar a formação continuada, mediante as redes de discussão em diversos cursos de formação de educadores para a diversidade oferecidos no âmbito da Rede ou Sistema Municipal de Ensino.

[...]

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

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

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

A educação como princípio básico para a cidadania e amparada pelos direitos humanos, exige estratégias educativas que viabilizem vivências reais que legitimem o que está posto da declaração dos direitos humanos (DH). Neste sentido, estabelecer relações dos estudantes com



a cultura formativa em direitos, torna-se instrumento essencial para a tomada de consciência de seus direitos e deveres.

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

De acordo com o disposto no Documento Curricular Referencial da Educação Básica na Bahia (2020), o Plano de Educação em Direitos Humanos estabelece, “Concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia” (Brasil, 2006).

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Portanto, a educação do campo do Município de xxxxxxxx no estado da Bahia, ao fomentar os direitos humanos e exercício pleno da cidadania deve pautar ..., uma vez que, conforme aponta o DCRB (2020), tratar dos Direitos Humanos nos currículos escolares perpassa pelas dimensões da promoção e valorização e pela prevenção e enfrentamento às violações das leis que os regem esse direito.



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

[...]

#### **4.2 Educação Antirracista**

A Constituição Federal de 1988 representou para os sujeitos e setores da sociedade tais como: negros, pessoas com deficiência, jovens, mulheres, homens, populações do campo, quilombolas, indígenas, crianças e adolescentes e demais sujeitos identitários, um avanço significativo. Sobretudo, devido a extensa composição dos direitos dos cidadãos brasileiros, representados através desta carta magna, pela qual as populações até então excluídas e imersas ao modelo segregacionista e perverso da sociedade capitalista, não podiam acessar e reivindicar seus direitos.

Desta forma, e não obstante a realidade educacionais do país, de índices alarmantes de analfabetismo, desistência e evasão escolar e de repetências, currículos engessados e descontextualizados das realidades, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96 foi sancionada após muito enfrentamento dos movimentos sociais, dos intelectuais da educação, da participação da sociedade civil organizada em associações, sindicatos, frente popular de educação, movimentos negros e movimento quilombola, cujo objetivo é exatamente a garantia, a existência e organização de um sistema nacional com suas etapas, modalidades e diversidade socio cultural.

Contudo, os movimentos de lutas e enfrentamentos continuaram devido aos dados apontarem a população negra como as mais vulneráveis socialmente e economicamente. E, é a partir da LDB n. 9394/96 no seu artigo 26-A que se altera o texto com o compromisso de garantia das populações negras neste país terem acesso à educação com resgate e valorização de seus modos de existência e saberes, ancestralidade e reconhecimento de sua verdadeira história, pois durante quase 400 anos foi negado, inclusive pelos órgãos oficiais, dentre as negativas estava, o direito de estudar das populações negras.

Sabedores que somos de que, um povo sem história é um povo sem identidade. Reconhece-se através da Lei 10.639/03 que surgiu a partir das alterações feitas na LDB nos artigos 26-A. A obrigatoriedade da Educação das relações Étnico-raciais, história e cultura afro brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados. Logo após no artigo 78-



Foram instituídas no calendário Nacional o Dia Nacional da Consciência Negra como sendo um marco relevante para as populações negras e pretas de todo o país, tendo Zumbi sido reconhecido um herói pela sua luta por dignidade e liberdade do povo negro.

Assim, a Lei n. 11.645/08 altera a Lei n. 10.639/03 para incluir a temática dos povos indígenas, sobretudo, porque o processo de dizimação e aculturação dessa população ainda permanece presente no sistema capitalista ao qual vivemos.

Esta introdução histórica, vem justamente para a compreensão de como surgiu do ponto de vista legal a necessidade de uma educação antirracista das relações étnico-raciais. Segue alguns marcos normativos importantes para a luta antirracista e no combate ao racismo estrutural:

- ❖ Constituição Federal de 1988;
- ❖ Lei n° 7.716/89;
- ❖ Lei n° 9.394/96;
- ❖ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2003;
- ❖ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004;
- ❖ Resolução 08/2012 de 20 de novembro que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola

A educação Antirracista perpassa por todas as etapas da educação básica e superior e pelas modalidades de ensino, de modo significativo, por mudanças na materialidade das relações ora estabelecidas pelos sujeitos de direito, além de contribuir para práticas humanizadoras dos educadores em nossas escolas. Na Educação Antirracista é preciso entender e disseminar o conceito de democratização escolar com garantia de equidade, eficiência e qualidade para todos.

Além de referencial pedagógico é necessário promover o diálogo entre o individual e o social; entre as singularidades e o múltiplo no contexto escolar. De acordo com Oliveira (2020), é necessário também o uso pedagógico das experiências culturais dos educandos alargando a partir delas, os conhecimentos formais e científicos e assim:

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



- Concretizar um currículo que respeite a realidade brasileira de diversidade e pluralismo.

#### 4.3 Educação para as Relações Étnico-raciais

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

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

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

Na busca incessante pelo combate às violações de direitos e pelo (re)conhecimento das reais contribuições desses povos para a constituição social do país, foram sancionados diversos normativos legais, no Brasil e na Bahia, a exemplo da instituição da Lei n. 10.639/2003, a qual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, sofreu alteração, tornando obrigatório em todas as escolas do país, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos educandários de todo o país. Tal feito, se deu a fim de diminuir os preconceitos existentes na escola e de reparar danos às populações afro-brasileira e africanas no decorrer da história (Lima; Carvalho; Sousa, 2021).

Além da publicação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no Estado da Bahia em 2014, o Plano Nacional de



Educação – PNE/2014, Plano Estadual de Educação em 2016 e o Plano Municipal de Educação em \_\_\_\_\_ do município de \_\_\_\_\_ no estado da Bahia.

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

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

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

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

Para isto, o parecer do Conselho Nacional de Educação, nas questões introdutórias, esclarece que procura oferecer uma resposta, entre outra,

na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico- racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que



todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CNE/Parecer 03/2004).

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

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

Neste sentido, buscamos fomentar no Município de \_\_\_\_\_ - Bahia, situada no Território de Identidade \_\_\_\_\_ uma Educação para as Relações Étnico-raciais que [...]

#### 4.4 Povos Indígenas e Quilombolas

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

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

Conforme sinaliza o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB (2020), a proposta do MEC com relação as diretrizes para a promoção de uma educação que atenda a esses grupos, é de que a escola possa atender a esses cidadãos respeitando uma série de



princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

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

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

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

De acordo com as diretrizes para a promoção de uma educação que atenda a esses grupos, é de que a escola possa atender a esses cidadãos respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia (Rossi, 2018, p.1).

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

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



acolhimento de suas tradições, crenças e formas de viabilizar sua existência. Esses ordenamentos estão expressos nos artigos,

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

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

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

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

1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

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

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

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

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

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

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

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V - valorização da diversidade étnico-racial;

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

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

Assim, a educação escolar quilombola se dará a partir de atividades planejadas coletivamente, tendo em vista que estes, já estejam constantes nos respectivos Projetos Político-Pedagógicos, além de normativas específicas de cada realidade seja municipal ou estadual,

<sup>1</sup> O texto na íntegra encontra-se no endereço eletrônico:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc\\_campo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf)

<sup>2</sup> Conheça todos os princípios acessando:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio)



respeitando as prerrogativas: organização das atividades escolares, independente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades de cada comunidade (CNE/CEB n.16/2012).

De acordo com as palavras de Cavalcanti (2003, p. 22), “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”.

Neste sentido, pontuamos que tanto a educação escolar indígena, assim como a quilombola é o lugar de reafirmação e reconhecimento das identidades e promoção da construção constante de autonomia e alteridade. Sendo considerada como um grande desafio para a escola, mas é importante que os sujeitos em formação (indígena), se orgulhe de sua condição nativa e tenha consciência de seu papel como reconstrutor do projeto social de seu povo (Bernardi; Caldeira, 2011).

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, também elenca princípios, nesta esteira, citamos alguns<sup>3</sup>:

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

Pensando desta maneira, a Educação Escolar indígena, deve ser pensada de acordo com as características peculiares de cada povo. Tal proposta no universo educativo se dá em virtude do paradigma de respeito ao pluralismo cultural, de valorização e reconhecimento das identidades étnicas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI<sup>4</sup> (1998), ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

O RCNEI (1998, p.23), orienta que a educação escolar indígena seja pautada na coletividade, e isto implica na liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia,

<sup>3</sup> Para saber a íntegra dos princípios para a educação escolar indígena, acesse o endereço eletrônico: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc\\_campo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf)

<sup>4</sup> Para conhecer a íntegra do RCNEI, acesse o endereço eletrônico: [https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei\\_programa\\_ufmg2019.pdf](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf)



aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada; na interculturalidade. Dito isso, porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes.

Mesmo dessa forma, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdades sociais e políticas; seja bilingue, porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro.

E por fim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada através do uso de mais de uma língua, ou seja, específica e diferenciada, pois, deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena. Portanto, de acordo com as palavras de Carril (2018), só a educação é capaz de romper com o processo de histórias longas de alienação e exclusão étnica e racial que originaram a formação da sociedade brasileira.

Assim, o Município de \_\_\_\_\_ - Bahia, pertencente ao Território de Identidade \_\_\_\_\_ situada na Bahia, deve considerar a educação escolar quilombola e indígena [...]

#### 4.5 Educação de Jovens e Adultos: dilemas, contextos e desafios

Por **Solange Balisa Costa**  
(Costa, 2025)

A Constituição Federal de 1988 assegura no art. 205 que todos têm direito à educação, e impõe ao Estado, à família e à sociedade a responsabilidade de promovê-la, visando não só o aprendizado formal, mas também a formação cidadã e profissional dos indivíduos. A partir dessa determinação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/98 vem reafirmar este compromisso e por sua vez, regulamenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino voltada para a promoção da educação às pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica (Ensino Fundamental e Médio) na idade considerada apropriada. Deste modo, a EJA busca garantir o direito à educação para quem teve esse direito violado na infância ou adolescência, seja por motivos sociais,



econômicos ou culturais, promovendo a alfabetização, elevação da escolaridade e inclusão social desse público.

A situação atual da educação no Brasil revela uma elevada taxa de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos, que ainda não tiveram oportunidade de aprender a ler e escrever. No país, existem mais de 11 milhões de cidadãos nessa condição, sendo que, somente na Bahia, são mais de 1,5 milhão de pessoas em sua maioria trabalhadores. Além disso, cerca de 33 milhões de brasileiros enfrentam condições de pobreza, vivenciando diferentes formas de desigualdade social, racial e educacional.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem suas origens profundamente ligadas à pobreza e às desigualdades sociais presentes no Brasil. Para enfrentar essas disparidades, Paulo Freire propõe uma abordagem crítico-libertadora, defendendo uma educação que promova a reflexão social e o fortalecimento dos Direitos Humanos. Sua perspectiva incentiva a análise crítica da sociedade, fundamentando discussões que visam transformar a realidade dos sujeitos historicamente excluído. Esse público é composto por trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos (Arroyo 2007).

De uma forma mais específica podemos dizer que incluem agricultores familiares ou sem-terra, extrativistas e pescadores, jovens desempregados e trabalhadores urbanos pouco qualificados que recebem baixos salários ou dependem de ocupações eventuais no mercado de trabalho informal. Estão ainda presentes nas camadas rurais, como camponeses excluídos da terra, e camadas urbanas marginalizadas, que são excluídas dos espaços e bens das cidades. Ou seja, a nomeação dos jovens e adultos que compõem o público da EJA é basicamente caracterizada por sua realidade social de opressão e exclusão.

Essa condição social se relaciona absolutamente com os dados de analfabetismo em nosso país ocasionado pelas desigualdades sociais. Segundo Oliveira (2011, p. 332) “essas desigualdades se refletem diretamente na educação.” Em contrapartida, urge a necessidade de políticas públicas mais eficientes para o enfrentamento dessa realidade. Do ponto de vista pedagógico, é preciso adequar os processos educativos à condição existencial de marginalidade e exclusão a que esses jovens e adultos são condenados, e não o inverso.

O artigo 37 da LDB (Brasil, 1996), orienta os sistemas de ensino públicos a oferecer gratuitamente aos jovens e adultos que não estudaram na idade considerada apropriada oportunidades educacionais adaptadas às suas necessidades, levando em conta suas características pessoais, interesses, condições de vida e trabalho. Nesse sentido, deve-se repensar a educação oferecida a essa população, que historicamente fora marginalizada e excluída de seus processos



de escolarização. De modo particular os sujeitos jovens e adultos do campo, onde essas oportunidades foram ainda mais negligenciadas no cenário político e pedagógico.

As novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos expressas na Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, no art. 3º apresenta várias possibilidades de oferta da EJA para viabilizar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar que podem ser adotadas pelas comunidades do campo. E no artigo 4º afirma que,

Os órgãos dos sistemas de ensino, no âmbito de sua competência, devem elaborar, com a participação da sociedade civil, as diretrizes para a política de expansão territorial da oferta da EJA, de modo a ampliar as oportunidades de retorno à escolarização e reduzir as desigualdades educacionais nos territórios por meio das seguintes ações:

- I - abertura de vagas orientada pelos dados oficiais populacionais e educacionais no que se refere ao número de pessoas com faixa etária de quinze anos ou mais que não iniciaram ou concluíram o Ensino Fundamental, e aquelas com faixa etária de dezoito anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio;
- II - articulação intersetorial para o levantamento da demanda para matrículas, envolvendo órgãos governamentais, movimentos sociais e populares, setor produtivo, instituições de ensino e pesquisa, Ministério Público e outros;
- III - realização de chamada pública com registro de demanda por meio de diferentes estratégias e canais de comunicação, considerando as especificidades, hábitos e costumes dos territórios atendidos;
- IV - permissão de matrícula do estudante a qualquer tempo ao longo do período letivo e, no caso de ingresso no segundo semestre, garantir a oferta de apoio pedagógico de modo a promover a equidade no acesso ao ensino e o engajamento junto à turma; e
- V - instituição do processo de monitoramento do atendimento realizado em relação à demanda, em especial, junto às famílias que constituem as comunidades educativas nos diversos territórios (Brasil, 2025).

Pensando na configuração da prática pedagógica na oferta educacional dos sujeitos jovens e adultos a partir desses princípios, Catelli Jr (2024), afirma que educar jovens e adultos não é o mesmo que educar crianças. Implica em mudanças significativas, exigindo propostas curriculares e pedagógicas específicas.

Dessa forma, elenca-se aspectos essenciais para a Construção de uma Proposta Curricular para a EJA:

- Acolhimento como estratégia pedagógica: Fundamental para criar um ambiente protegido e desejado, promovendo escuta e diálogo sobre as vivências dos estudantes e suas dificuldades de aprendizagem. Muitos foram excluídos da escola por necessidade de trabalhar, receio de não aprender ou sentimento de inferioridade, tornando o acolhimento decisivo para a aprendizagem e a redução do abandono.



- Valorização da diversidade e experiências de vida: Os estudantes da EJA têm trajetórias diversas, muitas vezes marcadas por exclusão social, econômica, cultural, preconceito (incluindo população LGBTQIA+) ou maternidade precoce. A pedagogia deve reconhecer e valorizar esses conhecimentos prévios, construindo um currículo sincronizado com o mundo vivido e que permita a construção de trajetórias formais.

- Conteúdos programáticos adequados: Devem ser desenvolvidos com base nas demandas dos estudantes, e não apenas replicar conteúdos para crianças e adolescentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pensada para crianças e adolescentes, não é considerada integralmente válida para a EJA, pois não oferece orientações específicas. É fundamental que os currículos locais considerem a realidade e o contexto dos estudantes, inserindo os grupos populares no movimento de superação do senso comum para o conhecimento crítico, conforme proposto por Paulo Freire (2019).

Catelli Jr (2024) também aborda os principais desafios para o ensino da educação de jovens e adultos de modo que todos tenham condições de acesso e permanência com vistas a uma aprendizagem significativa:

- Infraestrutura e turnos flexíveis - A oferta noturna é fundamental para trabalhadores, mas enfrenta problemas como transporte, segurança e cansaço. As cargas horárias mínimas são difíceis de cumprir para muitos alunos. Além disso, as escolas devem ter espaços adequados, planejados para adultos, evitando ambientes tradicionais escolares, preferencialmente com instalações próprias para a EJA.

- Combate à evasão e foco na permanência - A evasão é alta, motivada por trabalho, gravidez, doenças ou busca de emprego. É importante que a escola conheça as razões das ausências e utilize mecanismos para aproveitamento das experiências e conhecimentos dos estudantes produzidas extra classe para facilitar a permanência dos estudantes, integrando-a ao processo pedagógico e avaliativo.

- Políticas intersetoriais e parcerias - A EJA não pode resolver sozinha problemas sociais enfrentados pelos alunos, como moradia, saúde e violência. Por isso, é fundamental a criação de políticas intersetoriais e parcerias com órgãos públicos e instituições para oferecer apoio integral aos estudantes.

- Formação adequada de educadores - A formação específica para professores da EJA é rara, e muitos atuam apenas para complementar carga horária. É necessária uma carreira dedicada, com formação pedagógica adequada e estratégias diversificadas para atender às necessidades dos adultos.



- Avaliação formativa e diagnóstica - A avaliação deve ser contínua, focada no aprendizado e nas formas de expressão dos alunos, valorizando suas experiências de vida. O objetivo é promover o avanço educacional, utilizando métodos variados e evitando a reprovação.

Diante de tudo o que foi evidenciado, conclui-se que o ensino da EJA deve ser diferenciado considerando a complexidade da modalidade, voltado para as necessidades e realidades de seus estudantes, a fim de promover um aprendizado significativo que os ajude a superar as desigualdades sociais e a construir novas trajetórias de vida e conhecimento em suas comunidades.

#### 4.5.1 Educação de Jovens de Adultos: campo do saber e conhecimento

Por **Mônica Clementino Menezes**,  
(Menezes, 2024)

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas, enquanto campo do saber/conhecimento teve em sua trajetória histórica marcada por marginalização, uma vez que, quase sempre se apresenta em segundo plano nas políticas públicas educacionais e que perpassa por um processo de retrocessos, além de incertezas das ações de grupos políticos que governam o país e que pouco tem feito pela educação da classe trabalhadora.

Descrita nos documentos oficiais, a Educação de Jovens e Adultos - EJA na legislação educacional, bem como nos discursos políticos eleitoreiros discorre sobre o direito de todos/as os cidadãos e as cidadãs que não tiveram acesso à educação formal na “idade própria”. No entanto, enquanto modalidade de ensino da educação básica, reconhecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, esse campo do conhecimento se inicia com o processo de alfabetização para pessoas que não frequentaram a escola na infância ou, ao cursar, não tiveram as condições e fatores necessários para aprender ler e escrever, ou seja, alfabetizar-se como pré-requisito para prosseguir com a escolarização ao longo da vida.

De acordo com Menezes et al. (2022), os indivíduos inseridos nesta modalidade de ensino têm direito de acesso e permanência à escolarização, visto que a oferta da Educação de Jovens e Adultos, nas unidades escolares tanto do campo como também na cidade na maioria das vezes funcionam no turno noturno e que exclui parte das/dos trabalhadoras/es que trabalham no período da noite, assim como também, como aqueles/as que residem no campo ou mesmo distantes dos centros urbanos e são desassistidos pela educação escolar.

Assim, é preciso continuar lutando para garantir não somente o acesso das pessoas jovens, adultas e idosas, à escolarização, mas, sobretudo, que assegure a permanência destes na escola,



seja no campo ou na cidade, assim como a possibilidade de continuar aprendendo ao longo da vida, como previsto no Artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988 e na LDB, Lei nº 9.394, de 1996, nos Artigos 37 e 38. (Menezes et al, 2022).

Vale ressaltar, entretanto, que pensar a educação democrática e de qualidade, baseada nos princípios legais em que todas as pessoas jovens e adultas não alfabetizadas tenham direitos ao acesso e à permanência na escola de modo inclusivo, como descrito na letra da lei, é contraditório e constitui um desafio a ser superado por esse campo do saber. Visto pelo modo descontinuado e retrógrado em que se tem estruturado as políticas, os projetos e os programas para pessoas da educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil, estão esvaziados do sentido da aprendizagem na vida adulta.

Para Galvão (2011) *apud* Kleiman; Vovio (2013, p. 178), “[...] o panorama educacional brasileiro nos mostra que a efetivação do direito a educação com qualidade para os jovens e adultos [...] ainda é uma grave problemática”.

As pesquisas mais recentes apontam que no Brasil, há um número significativo de pessoas em condição de analfabetismo, dados do censo 2022 indicam que temos no Brasil mais de 11 milhões de pessoas que não alfabetizadas, e em torno de 68 mil pessoas que não concluíram a Educação Básica. Nesse sentido, quando se refere as taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais do dobro da taxa dos brancos (4,3%) e para a cor ou raça indígena (16,1%), é quase quatro vezes maior. O que demonstra que os coletivos étnicos são os mais atingidos pela desigualdade e promovida pela negação de direitos (IBGE, 2022).

A mesma pesquisa evidencia uma progressiva queda no número de matrículas e o processo de fechamento de salas de aula e de escolas de EJA em praticamente todas as regiões do país, mais um indicativo da ausência de direitos. É nesse sentido que destacamos que, no Brasil e em grande parte da América Latina e do Caribe a escolarização através da EJA é fruto de sociedades profundamente desiguais ligados aos fatores econômico, social, étnico-racial, de gênero, dentre outros.

O contexto a Educação de Jovens e Adultos demonstra ser um campo educativo da diversidade com recorte de classe, raça-etnia, gênero e sexualidade, geracional, regional, e assim, importante o reconhecimento dessas especificidades da EJA, implica pensar as políticas de financiamento, a escola, a formação de professores, os currículos adaptados, condições de acesso e permanência dos educandos, e as relações pedagógicas, inclusivas para que possa alcançar os excluídos do sistema educacional brasileiro.



Dentre os caminhos para construção de uma Política Pública de Educação do Campo no âmbito do município, inclui-se também a definição de seu lugar no sistema educacional como uma modalidade de ensino que abriga em seu bojo todas as etapas da Educação Básica, incluindo a educação infantil, de preferência em classes específicas de pré-escolar, o ensino fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio, - quando este obtiver demanda, além da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola.

Retomando a base legal da educação, a Constituição Federal de 1988, trouxe uma nova perspectiva para educação nacional, constituída pelos movimentos de luta em prol da (re) democratização no país, a Carta Magna dedicou um capítulo inteiro a educação, assegurando-a enquanto um direito social, garantindo o acesso e a permanência na escola. Esta mesma legislação traz como premissa a qualidade educacional e abre caminhos para implementação de políticas públicas educacionais que contemplam os grupos e etnias excluídas historicamente.

Sendo assim, até mesmo com os avanços na legislação, a educação ofertada aos sujeitos da EJA é desconectada da sua realidade, de sua história, cultura e memória, isto porque os/as estudantes da EJA, em especial da alfabetização, evidenciaram durante a pesquisa desenvolvida no mestrado que não tinham acesso a temáticas que referendavam a história e cultura dos afrodescendentes e dos indígenas (Cunha Junior; Menezes, 2024 p. 60).

Destarte, podemos assegurar que a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, inaugura o início de um período de avanços e conquistas para os setores sociais brasileiro, em especial para educação que ganhou visibilidade e estruturação de uma base legal para sustentá-la. O artigo 208 da CF trata do dever Estado e aponta os mecanismos a serem adotados por este, para efetivar a educação enquanto um direito, o inciso I dar alicerce para a universalização da Educação Básica, e os incisos seguintes vão ampliar a garantia da entrada da classe trabalhadora e seus descendentes na escola, bem como, outros indivíduos com demandas e especificidades diversas.

Importante chamar atenção para o inciso IV deste artigo que estabelece “[...]oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Esse subitem contempla a educação de jovens e adultos. Sabemos que a maioria dos sujeitos da EJA frequentam a escola noturna, público este, constituído por trabalhadores/as pretos/as, pardos/as, indígenas, ciganos, mulheres, pessoas em condição de vulnerabilidade social, privados de liberdade e outros indivíduos que não cursaram, ou interromperam a escolarização em certo período da vida. Para



Oliveira (2023, p. 182), “Essa realidade suscita pensar alguns paradigmas pedagógicos centrados no cotidiano e na sociabilidade de grupos étnicos marginalizados”.

Diante disso, torna-se urgente que escola pública, torne-se *o lócus*, inclusivo, *plural e multiétnico*, que não somente que recebe a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, mas sobretudo, que comece a pensar sobre essa realidade e criar ações cotidianas de combate ao racismo estrutural, elemento opressor que permeia o espaço escolar, muitas vezes reforçado e reproduzido nesse ambiente. Como afirmou Gomes (2013, p.69) “ A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições”.

Nesse contexto, mesmo compreendendo que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, na Seção V, no Art. 37, embora assegure que a Educação de Jovens e Adultos se constitui um direito e é destinada a pessoas que não tiveram oportunidade de completar seus estudos na “idade própria”<sup>5</sup>, observamos que quando o direito sai da letra da lei para realidade não é igual para todos os grupos sociais e étnicos. Isso ocorre porque os/as trabalhadores/as e seus/suas filhos/as, que não possuem condições socioeconômicas privilegiadas, por essa e muitas outras razões, precisam dividir seu tempo entre o trabalho e a escola, por isso, muitos destes/as estudam à noite em classes da EJA.

A educação de jovens e adultos, normalmente, é ofertada no turno noturno, e isso exclui as/os trabalhadoras/es que trabalham à noite, pois são incipientes, as escolas municipais que oferecem a Educação de Jovens e Adultos no diurno, tal realidade exclui o/a trabalhador/a trabalha a noite e precisa frequentar a escola diurna;

Segundo Arroyo (2012), os sujeitos da EJA são os mesmos que foram escravizados, excluídos dos direitos à cidadania, ou seja, são aqueles que foram postos pelas sociedades na categoria de minorias, quando de fato constituem a maioria. “Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos” (Arroyo, 2012, p. 24). Estes coletivos são formados por sujeitos das camadas subalternizadas da sociedade que frequentam alfabetização de jovens e adultos na tentativa de superar parte da desigualdade imposta por séculos a estes.

Nesse sentido é importante pensar que a educação de jovens e adultos é um campo do saber que atende um público que têm demandas e especificidades muito peculiares e por essa razão faz-se preciso levar em consideração o contexto histórico social em que a educação acontece, valorizando as experiências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos.

---

<sup>5</sup> O termo “idade própria”, descrito no texto, está de acordo ao Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, por essa razão não podemos alterar ou trocar por outro. Acreditamos que todas as idades são próprias para aprender, visto que é possível aprender ao longo da vida.



Outro aspecto que é relevante refletir para que, educação de pessoas jovens adultos e idosos aconteça de modo democrático e com qualidade, tanto no campo quanto na cidade é construção e a efetivação de políticas públicas específicas, que garantam não somente o acesso, mas sobretudo, a permanência do estudante da EJA no sistema educacional. Assim as políticas necessitam ser inclusivas considerando o espaço histórico, cultural não somente o geográfico.

Para existência de uma educação politizada que busque conscientização e a transformação social, é necessário que as abordagens e as metodologias pedagógicas sejam adaptadas a realidade dos sujeitos, que valorizem a participação ativa deste na construção do conhecimento, que esteja conectado com suas vivências e experiências na vida cotidiana. Para tanto é indispensável a formação específica para os professores que atuam na EJA, visto que inclui não apenas conhecimentos pedagógicos, mas que estes educadores sejam capazes da compreensão social e cultural da realidade dos estudantes dentro dos seus contextos.

É essencial que na EJA seja garantido infraestrutura adequada e recursos didáticos apropriados, tanto para EJA no campo quanto na cidade e isso inclui, desde o transporte escolar, a alimentação e o acolhimento que integra a escola com a comunidade.

Fortalecer o acesso aos direitos, e a educação consciente é um dos caminhos para desmobilizar o avanço da marginalização das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da própria modalidade. Visto que o processo de desmonte desse campo do saber é histórico e tem alicerces em macroestruturas que sustentam a sociedade neoliberal, tal realidade tem contribuído para a secundarização e desvalorização dessa modalidade educacional,

Estruturar a Educação de Pessoas Jovens e Adultos para promover uma sociedade mais justa e igualitária é condição primeira para conseguirmos de fato uma educação de qualidade social para todos e todas, assim como, na perspectiva do direito fundamental para garantir a inclusão e a equidade social. A Educação de Jovens e Adultos - EJA, seja no campo ou na cidade, visa promover a igualdade de oportunidade e reduz as desigualdades sociais ofertando aos jovens, adultos ou idoso a chance de não somente retornar aos estudos, mas acessar o mundo do trabalho e ir e vir na sociedade com autonomia.

Assim, dentre as modalidades de ensino, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos - EJA para as unidades escolares do campo, que ocorrerá na sua forma clássica, ligadas aos temas geradores, considerando os segmentos que as compõem, e que estejam integradas à valorização dessa população, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Senso assim, consideramos que não é possível pensar a EJA numa perspectiva reparadora, equalizadora e qualificadora se a escola, - lugar onde sistematiza o ensino, se ainda estiver atrelada a ideias



coloniais, patriarcais e dominante , uma vez que dessa forma promove apenas uma formação para capital tão somente mercadológica.

Portanto, é preciso pensar em uma educação emancipatória e libertadora com práticas pedagógicas contra hegemônica, que possibilite o respeito as diferenças e não as tornem instrumentos de opressão.

#### 4.6 Educação Especial na perspectiva Inclusiva

A Educação Especial é uma modalidade escolar que integra as ações desenvolvidas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, organizada por meios de serviços, recursos e estratégias para que os estudantes a quem destinam, tenham seus direitos de aprendizagem garantidos. Assim, devemos considerar que é uma modalidade de ensino que deve ser ofertada gratuitamente, preferencialmente, na rede regular de ensino para atender ao público de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, assim compreendidas entre:

- estudantes com deficiência e impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- estudantes com transtornos globais de desenvolvimento têm síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
- estudantes com altas habilidades em que apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

De acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu art. 2º, a pessoa com deficiência é:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

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



físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

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

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

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

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

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

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



- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

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

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

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

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

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

Sabemos que o movimento pela educação inclusiva é uma ação social, política, cultural, e pedagógica, desencadeada em defender os direitos de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando ativamente da vida, sem nenhum tipo de discriminação. Portanto, a educação inclusiva deve constituir um paradigma educacional fundamentado na concepção de



direitos humanos e universal, associada a igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade natural ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do universo escolar.

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

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

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

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

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

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



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

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

Essas barreiras, de acordo com a Lei 13.146/2015, a qual institui a inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), são classificadas em:

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

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



#### 4.7 Educação Integral em Tempo Integral

A falta da compreensão acerca dos conceitos, concepções e reais fundamentos em torno da temática da Educação Integral, têm contribuído para que propostas e projetos exacerbados aconteçam em diversos municípios, causando um acúmulo de práticas direcionadas à lógica de um conceito de educação integral hegemônico difundido no Brasil, que se relaciona diretamente com uma formação fragmentada e excludente.

Nesse sentido, é importante apontarmos o questionamento de Silva e Flach (2017) sobre a diferença existente entre educação integral, atendimento integral e escola de tempo integral, de forma a esclarecer que tais expressões, muitas vezes utilizadas como sinônimas, representam vinculação com diferentes concepções e, portanto, perseguem diferentes objetivos.

Silva e Flach (2017) defendem o conceito de educação integral como aquela que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto as suas inclinações individuais quanto as necessidades sociais, esclarecemos que o conceito de educação na sua integralidade está longe de ser homogêneo. Já o atendimento integral ultrapassa os aspectos pedagógicos, visando atender as necessidades básicas dos alunos no que diz respeito principalmente à higiene, à alimentação e à segurança. E o tempo integral é necessário para tudo isso.

As autoras criticam as três nomenclaturas apresentadas e defendem a ideia de uma educação integral emancipatória, pois

A educação integral sob a ótica da emancipação humana requer uma cisão com o pensamento conservador, uma vez que o desenvolvimento integral só é possível em outro modelo de sociedade onde não vigore a exploração do homem pelo homem. Deste modo, pode-se concluir que a educação verdadeiramente integral não pode ser atingida nessa forma de sociabilidade, mesmo muitas propostas sendo assim intituladas. Todavia, atividades educativas de caráter emancipador são possíveis de serem realizadas no vigente modelo de sociedade. Essas atividades exigem compromisso com a classe trabalhadora, - público-alvo da escola pública - e podem contribuir potencialmente para que outra forma de sociabilidade se efetive (Silva; Flach, 2017, p. 735).

As abordagens feitas pelas autoras são pontos de reflexões e questionamentos acerca da educação integral. Partindo da lógica apresentada pelas autoras é impossível mesmo de se desenvolver a educação integral emancipatória na atual sociedade? Será que no Brasil não existe mesmo nenhuma proposta de educação integral na perspectiva emancipatória sendo desenvolvida em seus diversos contextos de Redes de Ensino? Tais questionamentos se fazem necessários para se pensar e contrapor com outros autores no decorrer desta reflexão.



Continuamos a discussão trazendo outros autores que transitam pelas temáticas educacionais e podemos fazer contrapontos em torno da dialética que materializa os conceitos e concepções da educação integral relacionadas aos diversos aspectos da realidade concreta na sociedade. Nesse direcionamento seguimos no caminho do que Marx; Engels (1983, p. 60) entendem como educação:

Por educação entendemos três coisas:

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

Os autores, mesmo sem citarem o termo educação integral, apresentam seus entendimentos em uma lógica de uma educação multilateral que dialoga, diretamente nesta perspectiva. Pois trazem aspectos que estão relacionados com os fundamentos da educação integral.

Marx e Engels (1992) também versam pela lógica da fundamentação do trabalho como princípio educativo, com o intuito da transformação radical da sociedade. Dessa forma, podemos dizer que os princípios da concepção marxista de educação são:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.
4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

Dado o exposto, ratificamos que aqui também se fundamenta e se pauta o conceito de educação integral que perpassa pela lógica emancipatória, pois os autores trilham pelo rompimento do monopólio por parte da burguesia, trazem a ideia da relação entre o trabalho manual e intelectual superando as lacunas, aborda a ideia da formação omnilateral e visa a aproximação entre escola e sociedade evidenciando, assim, aspectos que direcionam e fundamentam a concepção de educação integral.

Partindo para a lógica da ampliação do tempo, percebe-se que a confusão que se faz ainda



é muito grande. Fala-se de escola de tempo integral, quase como um nome fantasia [...] O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada, sem que se faça educação integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã (Moll, 2020, p. 4).

A autora reafirma a importância da reflexão em torno dos conceitos postos, ou impostos, ao ideário de educação integral em tempo integral. A reflexão de não se restringir somente a uma ampliação de tempo com atividades de reforço ou, até mesmo culturais, esportivas e tantas outras, e de uma prática distante da real proposta da integralidade trilhando pelas múltiplas dimensões e pela omnilateralidade deve ser constante e real.

Dessa forma, compreendemos que os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral se divergem como conceitos, mas se relacionam como modalidade ou, por que não dizer, como estratégias, como jeito, como políticas ou até mesmo como ideias que se juntam e dialogam entre si na perspectiva de oportunizar melhores condições de aprendizagem para a formação dos sujeitos.

Isso posto, ficam evidenciados os conceitos e diferenças entre os termos, bem como as diversas maneiras que estes dialogam e se relacionam dentro das suas possibilidades para o desenvolvimento pleno dos sujeitos na perspectiva de ampliação de espaços e tempos para, conseqüentemente ampliar os horizontes de educandos que, durante muito tempo na história deste país, tiveram suas trajetórias educacionais focadas em agendas conteudistas capazes de deixar marcas na vida escolar de muitos sujeitos. Para Moll (2020, p. 4):

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

De acordo com a autora, a educação integral descarta termos como exclusão e seleção pois traz a perspectiva de oportunidades e fortalecimento. Ao invés de retirar sujeitos do processo, os sujeitos se tornam protagonistas do processo. Ao invés de escolher os “melhores”, fortalece o coletivo partindo do princípio da integralidade.

Dessa forma, ao olhar para um currículo que atenda a perspectiva de mais tempo na escola, é importante versar pela ótica da educação integral dos sujeitos em sua integralidade e omnilateralidade, pautada na educação omnilateral, seguindo o que apresenta Frigotto e Ciavatta (2012):



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

Ao analisar o conceito de omnilateralidade apresentado pelos autores, evidencia-se nesta proposta o compromisso com o desenvolvimento pleno do sujeito tendo em vista a sua integralidade, ou seja, uma educação que dialogue e leve em conta todas as dimensões do ser humano. Pode-se dizer que isto significa observar os aspectos sócio-históricos e os diversos contextos vividos pelos sujeitos em suas múltiplas determinações.

Portanto, educação integral pautada na omnilateralidade leva os sujeitos à reflexão crítica de mundo com vistas à realidade social, política e intelectual que contrapõe a perspectiva elitista e burguesa para a superação da sociedade capitalista.

#### **4.8 Ensino e Aprendizagem na Pedagogia da Alternância**

A garantia de um ensino e aprendizagem que seja adequado com a vida camponesa é uma luta incessante dos movimentos sociais, assim, é importante abordar a necessidade da existência de um currículo escolar que contemple as particularidades e especificidades dos povos do campo. Nesse aspecto, trazemos para o nosso eixo, o Ensino e Aprendizagem na Pedagogia da Alternância que está garantida na legislação vigente e que traz uma proposta educacional de maneira diferenciada da escola convencional, valorizando as peculiaridades das populações camponesas, uma vez que, consideramos indissociável a formação dentro do ambiente educativo que tenha aderência e consonância com os anseios da comunidade pela qual estão inseridos.

No Brasil, as experiências com a Pedagogia da Alternância tiveram início em 1969 no estado do Espírito Santo, local onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas. Esse movimento é fruto das reivindicações das associações de famílias na busca da formação profissional sem vínculos com a escola. De acordo com a proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância publicada pelo Ministério da Educação - MEC (2020), a sua estrutura está centrada na composição de quatro pilares principais: uma Associação de Famílias que compartilham do poder educativo; uma Pedagogia que alterna mundo acadêmico com a vida na comunidade; uma Formação Integral e Personalizada e; o Desenvolvimento Sustentável e Solidário.



Dentre os objetivos específicos da Pedagogia da Alternância, conforme apontada na proposta de regulamentação do MEC (2020), destacam-se:

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

Como vimos, a PA é um modelo pedagógico que visa se adequar melhor à realidade da classe camponesa, não necessariamente entrando em conflito com o modelo de ensino urbano, mas sendo uma alternativa de interesse de um conjunto variado de comunidades educativas inserido dentro de um conceito ampliado de populações do campo, como bem aponta a resolução das Diretrizes Operacionais das Escolas Básicas do Campo e o Decreto nº 7.352/2010, reconhecendo as diferentes culturas, espaços, tempos e saberes educativos que possam contribuir para com a formação dos educandos. Partindo dessa compreensão, provoca mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, da organização do trabalho dos educadores e educadoras, da organização e planejamento curricular, do calendário letivo/escolar e dos processos de produção do conhecimento.

Portanto, há mais de 50 anos a Pedagogia da Alternância (PA) através dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) vem atuando no Brasil, colaborando para se pensar a educação de sujeitos camponeses, e edificando um projeto de educação que afirma o direito por uma educação pública e contextualizada, ligada a dimensão social, política, cultural, ambiental, econômica que cerca a vida dos povos do campo.

É nesta trajetória de luta que os movimentos sociais, marcam na história brasileira a conquista pelo reconhecimento dos dias letivos escolares para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs. No ano de 2006 a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), atualmente denominada de SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), por meio do Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, autêntica a metodologia trabalhada via a PA. Uma conquista que não coloca apenas os CEFFAs no campo do direito de política pública educacional, mas aprova a eficácia



da PA na formação de adolescentes, jovens e adultos do campo, validando uma pedagogia construída por trabalhadores(as) camponeses(as).

A partir desse avanço legal, o Movimento dos CEFFAs, tenciona ao Estado brasileiro, leis que cada vez mais possa identificar as especificidades dos CEFFAs e a relevância de suas mediações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem entre os tempos e espaços da PA, possibilitando dessa forma, mais instituições escolares a utilizarem desta proposta educativa. Assim, vai se conquistando mais espaços para além da Educação Básica, entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, edificando experiências no Ensino Superior em cursos de graduação, principalmente àqueles voltados para licenciaturas, como também os cursos de pós-graduação. Esse movimento vai reivindicando direitos que atendam a esses espaços e seus(as) sujeitos beneficiários(as) e, desse contexto, é aprovada a criação das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Recentemente, foi lançada a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre essas Diretrizes Curriculares, como bem apresenta o art. 1º:

“princípios e valores para o ensino e aprendizagem, formação docente (inicial e continuada), referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior”.

Essa normativa não só representa um aparato legal, mas, pedagógico, que contribui para orientar educadores(as) em suas práticas no processo escolar e comunitário, tendo em vista que, a formação mediante a PA ultrapassa os limites do ambiente escolar em seu sistema formativo.

Portanto, podemos considerar que a Pedagogia da Alternância é uma abordagem educacional que busca a integração da formação escolar com a formação profissional sem desvincular o(a) estudante do seu modo e meio de vida, trabalhada por meio de períodos de estudos alternados que perpassam entre teoria e prática, orientados por mediações pedagógicas específicas. Essa metodologia foi desenvolvida para atender às necessidades de adolescentes, jovens e adultos que vivem em áreas rurais e que precisam conciliar o trabalho no campo com os seus estudos.

Dessa maneira, é primordial a busca da preparação de educadores do campo para que abordem de forma ampliada a identidade dessas populações respeitando os espaços, tempo, estações e forma de vida que seja, digna e emancipatória, através da educação e de formação em articulação entre escolarização e trabalho (Rodrigues, 2020).

A Pedagogia da Alternância assegura a formação integral dos(as) discentes e se apresenta como uma possibilidade de educação mais humana, que esteja consonante com as



particularidades dos povos campo, podendo então ser definida dentro do ensino e aprendizagem como “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo” (Gimonet, 2007, p. 17).

Portanto, em conformidade com a autor citado, podemos considerar que a Pedagogia da Alternância é um sistema educativo que consegue congrega os diferentes valores e experiências formativas, valorizando os saberes, à cultura e à realidade socioprofissional dos(as) estudantes do campo, ou seja, adolescentes, jovens e adultos no processo de formação.

Sendo assim, o ensino e aprendizagem através dela é uma proposta destinada aos sujeitos do campo com o intuito de garantir o direito à educação e formação dos povos camponeses, bem como a promoção de possíveis condições para que se desenvolvam como indivíduos críticos, reflexivos e participativo nas ações, atuações e decisões, juntamente as suas comunidades. E, conforme aponta Rodrigues (2020), sem a real necessidade de migrarem para centros da cidade para a busca de melhores condições de vida.

Para isso, esse modelo educativo e de formação pautada nas singularidades dos sujeitos do campo, faz-se necessário recolocar a discussão para compreender que o tempo e espaço seja propício e que garanta a oferta de conhecimentos científicos, bem como o preparo para o desenvolvimento da vida e trabalho no contexto do campo, opondo-se a supervalorização do conhecimento científico, mas sem perder de vista a sua importância para construção do conhecimento.

Em suma, a PA deve organizar a prática educativa a partir dos aspectos culturais, além do modo de vida e trabalho dos agricultores e camponeses, realizando um trabalho interdisciplinar com conteúdos curriculares contextualizados e baseados na realidade do estudante (Santos, 2013). Por esse caminho, a alternância se apresenta como proposta adequada às especificidades do(a) camponês(a), tendo em vista, que a organização dos estudos aconteça na instituição escolar e também na ambiência familiar, havendo equivalência entre os espaços para a formação integral do(a) alternante, ou seja, do(a) estudante camponês(a).

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



Portanto, essa proposta pedagógica de alternância nada mais é do que resposta aos problemas enfrentados pelas comunidades do campo, das águas, do cerrado, das florestas, indígenas, quilombolas e dos povos tradicionais, que apresentam nas estatisticamente números reduzidos de estudantes, implicando na falta de alimentação escolar, na ausência ou do precário sistema de transporte escolar, condições estas que provocam interrupção das aulas e até mesmo, o fechamento de escolas, comprometendo o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Importante destacar que os currículos escolares dos municípios com a Pedagogia da Alternância tomando como assento o artigo 9º da LDB 9394/96, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos Sistemas de Ensino, baseadas em mediações pedagógicas extraídas da realidade com elementos concretos e significativos que possam problematizar a relação ensino-aprendizagem numa perspectiva dialógica articulada com o projeto da escola de cada comunidade.

Por fim, a Pedagogia da Alternância sendo uma demanda histórica dos grupos que lutam pela melhoria da educação do campo, podemos considerar que é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivência em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre o ambiente de vida e trabalho e o escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (org.) **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (217 [III] A). Paris.

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



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

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

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

BAHIA. **Decreto nº 12.019 de 22 de Março de 2010**. Aprova o Plano Estadual de Direitos Humanos da Bahia - PEDH e dá outras providências. Salvador, 2010.

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

BERNARDI. L. T. M. S; CALDEIRA, A. D; **Educação Escolar Indígena, Matemática e Cultura: A Abordagem Etnomatemática**. *Revista Latino-americana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática*, Vol. 4 Núm. 1 (2011)

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

BORGES. R. O.; BORGES, Z. N. **Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas**. Artigo. Rev. Bras. Educ. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230039>

BOUDOU, Christian Jean-Marie. **Geografia Cultural**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011. Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/15370716022012Geografia\\_Cultural\\_-\\_Aula\\_01.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/15370716022012Geografia_Cultural_-_Aula_01.pdf). Acesso em 23 de outubro de 2024.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 01 de out. de 2022.

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

BRASIL. **Lei 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Brasília: Casa Civil, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2024/lei/114934.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/114934.htm).



BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 14/04/2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações e dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); Brasília, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm) Acesso: 21/10/2024.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília, 1998 p. 4.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2012a.

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

BRASIL. Lei nº 10.639/03. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645/08. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira Africana e indígena**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Conversão da Medida Provisória nº 455, de 2008. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880/2004, 11.273/2006, 11.507/2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36/2001, e a Lei no 8.913/1994; e dá outras providências. Brasília, 2009.



BRASIL. Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 2010.

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

BRASIL. Resolução nº 2 CNE/CEB, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Capítulo II Seção IV Educação Básica do Campo, 2010.

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

BRASIL. CNE. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília. 2022. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php>

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012** - Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 1, de 20 de abril de 2021** - Estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro na aquisição, utilização e monitoramento da gestão de veículos de transporte escolar, pelas redes públicas de educação básica dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, no âmbito do Programa Caminho da Escola. Brasília-DF, 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004** - institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE. Brasília, 2004.

BRASIL. Gabinete do Presidente. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 5, de 9 de abril de 2024** - altera a Resolução CD/FNDE nº 18, de 22/10/2021, no âmbito da execução do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE. Brasília, 2024.

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



BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB Nº 08/2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio)>. Acesso em 1 de out. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013.

BRASIL. Gabinete do Presidente. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 144, de 2005**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2005.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 7 de 14/12/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CP nº 22 de 08 de dezembro de 2020**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Ministério da Educação. Brasília, dezembro de 2020.

BRASIL. CNE. **Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância**. Ministério da Educação. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>  
Acesso: 05/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 126, de 21 de julho de 2022**. Define critérios da Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica, no ano de 2022. Brasília, 2022.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, 2023.



BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006 de 1º de fevereiro de 2006.** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. (2007, 10 de janeiro). Plano de Ações Articuladas (PAR). Recuperado em 10 de janeiro de 2017 Relatório Público. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php>

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2023 Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 872, de 15 de Setembro de 1969.** Vide Decreto-Lei nº 1.053, de 1969. Complementa disposições da Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, 1969.

BRASIL. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e outras providências. Brasília, 1968.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução Nº 06, de 08 de Maio de 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020.** Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Autoriza em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Brasília, 2020.

BRASIL. **O Programa Novo Mais Educação.** Portaria MEC nº 1.144/2016 e Resolução FNDE nº 17/2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.301, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm) Acesso em: 10 set. 2024.



BRASIL. Gabinete do Presidente. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2013.

CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

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

CAPORAL, F. R.; **Em direção à extensão rural do futuro: Caminhos possíveis no Rio Grande do Sul**. In: BRACAGIOLI NETO (Org.). *Sustentabilidade e Cidadania: O papel da extensão rural*. Porto Alegre: EMATER/RS, 2002.

CAPORAL, F. R.; PETERSEN, P. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina: O caso do Brasil**. *Agroecología*, 6, 63-74. 2011. Disponível em: <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/160681>

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

CARRIL. Lourdes de Fátima B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782017000200539&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782017000200539&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso: 20 novembro de 2024.

CATELLI Jr, Roberto. **Educação de Jovens e Adultos: das concepções à sala de aula**. São Paulo. Contexto, 2024.

CAVALCANTE, L. I. P. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf> Acessado em: 01 de out. de 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**; In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.



- COSTABEBER, J. A.; **Transição agroecológica: do produtivismo à ecologização.** In: BRACAGIOLI NETO (Org.). *Sustentabilidade e Cidadania: O papel da extensão rural.* Porto Alegre: EMATER/RS, 2002.
- 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.** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista-Ba 2022. 235f.
- CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; MENEZES, Mônica Clementino de. **Alfabetização de jovens e adultos: interfaces dialógicas com a educação das relações étnico-raciais. Revista em favor de igualdade racial,** Rio Branco – Acre, v.7, n.1, p. 51-68, jan-abr. 2024. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR>. 20 de mai. de 2024.
- CURY, C. R. J. **A educação básica como direito.** Cad. Pesquisa. [online]. 2008, vol.38, n.134, pp.293-303. Acesso em 25 de agosto de 2020. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/237515060\\_A\\_educacao\\_basica\\_como\\_direito](https://www.researchgate.net/publication/237515060_A_educacao_basica_como_direito)
- CURY, C. R. J.; REIS M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.
- DAMIANI, Amélia L. **Geografia e População.** São Paulo, Contexto: 1998
- D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313-326.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação Estadual. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 2019.
- EÇA, A. C.; SANTOS, A. R. **A Educação do Campo e BNCC no contexto de crise Político-Ideológica, Econômica e Social.** Cenas Educacionais. 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/authorDashboard/submission/19574>. Acesso em: 7 set. 2024
- EÇA, A. C.; SANTOS, A. Ramos. **O Direito à Educação no Brasil e a Política de Formação de Educadores na Perspectiva do Programa Formacampo na Bahia.** Cap. 11 – Livro: *Avaliação educacional, currículo e formação de professores: experiências desde Brasil e Moçambique.*/(Orgs.) Nunes; Gomundanhe; Freia - Vitória da Conquista – Ba: Edições UESB, 2023.
- EÇA, A. C. [et al]. **Caderno de orientações para construção ou (re) elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC.** 77 fs. Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo. Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2022.
- EÇA, A. Cavalcante; COELHO, L. Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas,** Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.



EÇA, A. Cavalcante; NUNES, C. Pinto. **Aspectos implícitos da Base Nacional Comum Curricular: algumas implicações no contexto atual.** *Journal of Research and Knowledge Spreading*. 2021. 2(1), e12326, 2021

EÇA, A. Cavalcante. **Narrativas sobre o Trabalho do Gestor Escolar: Desafios e implicações para construção da autonomia.** 170 fs. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB: Vitória da Conquista-Bahia, 2022.

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

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo.** In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-759.

GESSER, M., OLTRAMARI, L. C., & PANISSON, G. **Docência e Concepções de Sexualidade na Educação Básica.** *Psicologia & Sociedade*, 2015. 27(3), 558-568.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS;** tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03.** In.: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs) **Multiculturalismo: diferenças Culturais e práticas pedagógicas.** 10 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador.** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: do pensar ao agir em avaliação.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2009b.

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

KLEIMAN, Ângela; VÓVIO, Claudia Lemos, **Letramento e alfabetização de jovens e adultas: um balanço da produção científica.** *Cadernos Cedes*, Campinas, V. 33, n.90, p.177-196, maio-ago, 2013.



LARAIA, Roque de Barros. **Concepções de vida e morte entre os povos primitivos.** Jornal de Pediatria, vol. 37, fascículo 5/6, Rio de Janeiro. 2001.

LEFF, E. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável.** In: REIGOTA, M. (Org.) Verde Cotidiano, o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A. 1999.

LEFF, Henrique. Uma complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M., & Prates, I. (2015). Desigualdades raciais no Brasil: Um desafio persistente. In M. Arretche (Org.), Trajetórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. Editora Unesp; 2021. CEM.

SILVA, João; BARBOSA, Maria. **Educação e Educação e resistência: perspectivas do povo negro no Brasil.** São Paulo: 1997.

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

MACEDO, R. Sidney. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares.** Currículo Sem Front. 2013; 13(3):427-435.

Manifestação/Anistia Internacional - visualizações 28 de mai. de 2018 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ofHuXukO5y0> Acesso: 06/10/2022.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação.** In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, k. **O Capital: crítica da economia política.** Livro II: o processo de circulação do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: 1964.

MARX, K. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MENEZES, M. C. Educação de Jovens e Adultos nas Escolas do Campo: Breve Reflexão Sobre o Contexto de Ausências em Porto Seguro - Bahia. **III ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, Resistências e Emancipação Humana V. 1, nº. 1, 2022. ISSN - 2525 - 4847

MIRANDA, B. C. Gênero e sexualidade na pesquisa em Educação: reflexos na atual conjuntura sociopolítica brasileira. Temporalidades - **Revista de História**, ISSN 1984-6150, Edição 30, v. 11, n. 2 (Mai./Ago. 2019).

MOLL, J. **A escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades.** E Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, out./dez 2020.



OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Arlete Ramos dos; REIS, Greissy Leôncio. **A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas**. Salvador: EDUFBA, 2020. 139 p.; PDF - (Caderno Pedagógico para Escolas Quilombolas).

OLIVEIRA, G. A. de. Uma Educação para as Relações Étnicos -Raciais na Escola: Limites, possibilidades e desafios. **Revista da ABPN**, V. 15, nº Edição Especial, abril 2023. P.174 -194. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acessado em: 16 ago. de 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Política e Gestão da Educação** - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. renovada e ampliada. São Paulo: Editora Cortez, 2016. [1. ed. em 1997].

PENA; BRAGANÇA, I. F. Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698> Acesso em: 16 maio 2024.

QUEIROZ; AZEVEDO. A concepção de gestão na educação do campo. IN. ANDRADE, G. Pinheiro. **O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no Rio Grande do Norte** - Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. - Natal, 2014. 102 f.

QUEIROZ, M. A; AZEVEDO, M. A. Políticas de educação a partir dos anos de 1990 e trabalho docente em escolas multisseriadas: experiência no município do Rio Grande do Norte. In: ANTUNES, MI; HAGE, SM (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIBEIRO, Simone; FERREIRA, Ana Paula; NORONHA, Suely. Educação do Campo e Agroecologia. In: PETERSEN, Paulo; DIAS, Ailton (Orgs.). **Construção do Conhecimento Agroecológico: novos papéis, novas identidades**. Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia, 2007. p. 259-269.

RODRIGUES, Anny Camila Lima. **Conhecendo a pedagogia da alternância** / Anny Camila Lima Rodrigues; Revisão de Odaléia Alves da Costa, Fábio Freire de Oliveira . Instituto Federal do Maranhão - São Luís, 2020. 30 p. : il.



ROSSI, Cláudia Maria Soares. **Educação Para Todos: Concepções sobre a Educação Indígena e Quilombola**. Revista Partes. 2018. SP. Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2018/11/21/educacao-para-todos-concepcoes-sobre-a-educacao-indigena-e-quilombola/>>. Acesso em 01 de out. de 2024.

SANTOS, A. R. dos; RODRIGUES, V. Áurea; ARAÚJO, D. B. **Projeto Político Pedagógico: autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA**. *Conjecturas*, 22(6), 966-982. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1178-T01>

SANTOS, Arlete Ramos. **“Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso** - Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - UFMG/FaE, 2013. f. 384

SANTOS, S. P. **Educação empreendedora e Pedagogia da Alternância na perspectiva do desenvolvimento local sustentável: A experiência de jovens da Casa Familiar Rural (CFR)**. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento: Gestão de Organizações e Desenvolvimento) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2013.

SAHR, W-D. Ação e espaçoMUNDOS – a concretização de especialidades na geografia cultural. In: SERPA, A., org. **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 31-58. Disponível em <https://books.scielo.org/id/bk/pdf/serpa-9788523209162-03.pdf>. Acesso em 23 out de 2024.

SANTOS E CAMPOS, Maria Aparecida (Org.) **Faces da Educação II: A gestão escolar vista desde a perspectiva participativa, inclusiva e organizacional** [livro eletrônico] / Maria Aparecida Santos e Campos; Rosely Yavorski (Orgs.). Vários autores. – São Paulo: Na Raiz, 2022.

SILVA, P. B. **Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, 34(69), 123-150. 2018.

SILVA, João; BARBOSA, Maria. **Educação e Educação e resistência: perspectivas do povo negro no Brasil**. São Paulo: 1997.

SILVA, Ana Cleide da; PIMENTEL, Vanessa Cristina. **Educação Infantil Do Campo: Reflexões sobre A Organização de Turmas no Formato Multietapas nas Escolas do Campo**. 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA9\\_ID\\_3314\\_26062020183158.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA9_ID_3314_26062020183158.pdf). Acesso em: 14 de set. de 2024.

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

SILVA, K. C. J. R. DA; FLACH, S. DE. F. **Educação Integral: Em defesa de uma concepção emancipatória**. *Educativa*, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 717-737, set./dez. 2017.



SILVA, G. da. O programa dinheiro direto na escola (PDDE) como mecanismo da Descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar. 2019.

SILVA, H. S. **Desdobramentos da Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo do município de Andaraí-BA.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2023.

SOUZA, G. S.; MENEZES, M. C. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Tempos de Pandemia da Covid-19: Reflexões Sobre o Cenário Exclusão e Abandono.** Seminário Gepráxis. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista - Bahia. Brasil, v. 8, n. 12, p. 1-16, maio, 2021.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate: Gestão, projeto político pedagógico e avaliação. Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/270>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura / Raymond Williams;** tradução Paulo Henriques Britto. — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.