



O pertencimento como categoria definidora de território é um dos muitos ângulos que se pode formular o conceito. Considerando que o território se move e varia no espaço e no tempo a partir das dinâmicas históricas de sua produção, as identidades também precisam ser vistas como inconstantes possíveis de redefinições. Como o território refere-se às questões do poder, do apropriar-se do seu engendramento ou subordinar-se a ele, a conceituação mais atual esforça-se por reconhecer a suposição de territorialidades num mesmo território e a mobilidade de suas linhas definidoras – espaciais: de classe, de interesses, de realizações, de capacidades, sempre de acordo com a dinâmica social e política nele engendrada. (territorialização, reterritorialização, desterritorialização).

O Território da Bacia do Rio Corrente: A bacia do Rio Corrente situa-se na região oeste da Bahia, está localizado em uma das extremidades do estado, limitando-se ao Sul com a bacia do Rio Carinhanha (divisa com Minas Gerais), ao norte com a bacia do Rio Grande, a leste com o Rio São Francisco e a oeste com a bacia do Rio Tocantins, limite da divisa entre os estados da Bahia e de Goiás. O Território da Bacia do Rio Corrente é o 23º território de identidade do estado da Bahia e a cidade pólo está a 930km de Salvador (capital baiana).

A maioria da população rural é composta por pequenos produtores que se enquadram nas exigências do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF. Igualmente, destaca-se o potencial para o desenvolvimento de agronegócios na região dos Cerrados que abrange os municípios de Cocos, Correntina e Jaborandi, onde se encontram implantados grandes projetos de agricultura, de sequeiro e pecuário, com tecnologias inovadoras e alto índice de produtividade.

Além disto, o Rio Corrente tem como características positivas a disponibilidade de recursos hídricos (rios e águas subterrâneas); a qualidade e topografia dos solos (planos); o Índice pluviométrico satisfatório para as atividades praticadas. Sua posição geográfica estratégica, de fácil articulação com o centro Sul e o Nordeste do Brasil, as condições climáticas, pedológica e topográfica propiciaram o desenvolvimento da lavoura irrigada e mecanizada, com alto índice de produtividade de grãos, tornando a região uma das áreas de maior interesse econômico do país sob o ponto de vista agrícola.

Assim, profundas transformações ocorreram e continuam ocorrendo na região, com bruscas modificações e adaptações de ordem ambiental, socioeconômica e cultural. Neste contexto, a



ocupação da zona rural e a exploração dos recursos naturais ocorreram de forma desordenada e predatória, exigindo hoje medidas urgentes de controle e ordenamento.

Por todas estas razões, o Território da Bacia do Rio Corrente tem como grande missão atuar junto à população destes municípios em defesa do Cerrado, das águas e dos agricultores camponeses e buscando fortalecer a Agricultura Familiar e as produções culturais. É importante destacar o surgimento de organizações sociais representativas do povo, a exemplo, dentre outras, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Maria da Vitória e São Félix do Coribe. Criado em 1974, como instrumento de luta e representação dos trabalhadores do campo, o STR foi importante instrumento de defesa da categoria. A partir daí os trabalhadores rurais dos demais municípios também organizaram seus sindicatos, bem como as associações de pequenos produtores rurais que, mesmo com suas limitações, vem lutando por melhoria das suas condições de vida. As mulheres camponesas também vêm constituindo suas próprias organizações. Outra organização importante é a PJMP, que contribui para um processo de conscientização da juventude tanto urbana como rural.

Não obstante, o Território ainda apresenta certos aspectos negativos, tais como a deficiência de infra-estrutura devido a grande extensão do Território, a carência na assistência técnica pública; o expressivo número de imóveis rurais sem o Título de Domínio; o elevado índice de inadimplência dos agricultores familiares junto às instituições de crédito; os constantes abusos ao meio ambiente através das queimadas e desmatamento desordenado.

**Populações Tradicionais/Povos dos Gerais:** O poder atribuído aos grandes proprietários de terras, através das sesmarias, achou no isolamento com o litoral as condições ideais para se perpetuar. A grande extensão e o preço das terras existentes inibiam qualquer intenção de demarcá-las. No entanto, as terras, apesar de livres das cercas, possuíam donos, respeitados e conhecidos por todos, modernamente denominados de coronéis, geralmente grandes criadores de gado, senhores do público e do privado. Nesse cenário, além dos coronéis, viviam os vaqueiros – responsáveis pela lida com o gado -, os pequenos produtores – que se dedicavam única e exclusivamente à agricultura de sobrevivência, principalmente às margens dos rios – e os barqueiros, que faziam o transporte de cargas nos rios. Os comerciantes da região eram os próprios coronéis e grandes fazendeiros, que viam no comércio mais uma forma de acumular riquezas e aumentar o seu poder. Além desses elementos, observou-se a existência dos “geralistas” ou, habitantes das áreas de cerrados no oeste da Bahia,



principalmente as povoações dos vales dos rios Grande e Corrente, que possuíam minguados recursos e viviam da caça, da indústria extrativa e de roças de mandioca, sendo a extração do látex da mangabeira a sua atividade mais lucrativa. Essa atividade foi apontada pelo IBGE (1958), como o principal fator de prosperidade do povoado de Barreiras na segunda metade do século XIX.

**Comunidades de fundo de pasto:** Constituído por áreas de uso coletivo da terra, por comunidades em geral com grau de parentesco. Nesta região não muito comum as pessoas chamar de fundo de pasto, mas de “Solta”. Nestas áreas é comum criarem animais de pequeno e grande porte, como: caprinos, ovinos e gado. Com a grilagem de terras nos gerais, muitos agricultores perderam suas áreas. Recentemente foi criada uma associação de fundo de pasto na região de Mutum – município de Santa Maria da Vitória, com o objetivo de fortalecer a luta pela posse da terra e garantir a preservação do meio ambiente, de onde é tirado o sustento das famílias.

**Comunidades Quilombolas:** O centro do Brasil foi onde se criou uma população quase isenta de influência externa. Na bacia do São Francisco, o sertanejo tem a mesma característica em Minas, Bahia, Pernambuco, Maranhão e Piauí, sendo que os sertanejos baianos eram mais semelhantes aos seus congêneres de outros estados do que aos habitantes do Recôncavo. As diferenças de hábitos e de costumes entre a população litorânea da Bahia e os habitantes dos sertões foram também observadas por Euclides da Cunha. Apesar da formação étnica dos habitantes do vale do São Francisco ser galgada pelos mesmos elementos que formaram a população brasileira, no vale do São Francisco tal miscigenação possuiu uma forma peculiar. Os índios que habitavam a região tinham uma diversidade étnica muito grande por causa das migrações.

Os negros, por sua vez, pouco foram usados como escravos na região e muitos dos que lá se fixaram eram foragidos de diversas etnias africanas. Quanto aos portugueses, constituíam-se num dos povos mais miscigenados da Europa.

A cultura também se formou de maneira singular. A formação católica foi predominante, porém a presença da igreja católica na região foi deficiente, levando os princípios católicos a serem desnaturados nas classes mais baixas, dando origem a credices e superstições que sustentavam os valores morais e as regras de conduta da sociedade.



Nas conversas com os movimentos sociais do território, até o momento nenhuma comunidade de remanescentes de quilombos foi reconhecida, nesse território, muito menos trabalhada para o seu reconhecimento. Embora haja, porém, uma identificação de quatro comunidades com características definidas de negros no município de Santa Maria da Vitória (Currais, Montevidinha, Cafundó dos Crioulos e Água Quente), carecendo, portanto de acompanhamento por parte dos governos. Baseia-se suas normativas na RESOLUÇÃO Nº 8/2012 CNE/CEB que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, RESOLUÇÃO Nº 68/2013 CEE, que estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

**Comunidades Indígenas:** As tribos indígenas que habitavam os sertões do São Francisco antes do descobrimento eram formadas por raças não Tupis. Assim, habitavam o vale do rio as tribos Gês: Massacarás, Pontás e Aracujás. Ao norte, eram encontrados os Pimenteiras e os Cariris de origem Caraíba. O certo, porém, é que os conquistadores portugueses viram no mundo indígena brasileiro através dos Tupis, índios de índole mais amistosa, que forneceram guias, ensinaram os costumes nativos e aplicaram apelidos de seu idioma às outras tribos Tapuias e aos acidentes geográficos. Isso, de certa forma, dificultou os estudos sobre outras culturas indígenas do Brasil pré-descobrimento (Rêgo, 1935). Com o início da colonização portuguesa, no século XVI, muitas tribos indígenas foram expulsas do litoral, passando a habitar a região central do atual estado da Bahia. Foi através dos relatos indígenas que os portugueses tomaram conhecimento da existência de um grande rio no interior das terras brasileiras, onde a existência de ouro e pedras preciosas seria abundante. Com o intuito de desbravar o território, foram organizadas expedições, as conhecidas Entradas e Bandeiras, que na Bahia não tiveram grande sucesso devido aos obstáculos oferecidos pela densa floresta. As expedições que conseguiram adentrar pelos sertões pouco concretizaram em termos de povoamento, pois se dedicavam unicamente à exploração do território.

Com a introdução do cultivo da cana-de-açúcar no Recôncavo Baiano, abrandou-se o interesse pela conquista dos sertões do São Francisco. Embora totalmente desvinculada do primeiro ciclo econômico colonial, o Ciclo da Cana-de-açúcar, a região começou a ser ocupada ainda no século XVI, porém sua ocupação nesse período esteve ligada a expedições para a captura do índio, que era utilizado como escravo nos canaviais (Santos Filho, 1989). Com a chegada dos escravos africanos, diminuiu o interesse pela captura de índios.



Na enciclopédia dos municípios brasileiros, no item sobre o histórico de Barra, município localizado no Oeste baiano, na confluência do rio Grande com a margem esquerda do rio São Francisco, pode se ler a respeito dos conflitos pela terra que travaram os índios, primitivos ocupantes do vale, e os civilizados, ao longo do processo de conquistas e desbravamento do território e da fixação do colonizador nessas paragens.

Além dessas citações referente aos grupos tribais com os quais o colonizador se deparou na região, o mapa de Nimuendajú relaciona – ao longo do vale do São Francisco e de seus tributários, entre os séculos XVI e XVIII, no trecho superior – os Abaeté, Tamoio e Cataguaz. No trecho médio, os Xacriaba, Acroá (estes, no trecho superior do rio Corrente, no século XVIII), Aricobé, Tabajara, Amoipira, Tupináa, Ocren, Sacragrinha e Tupinambá, E, no trecho das Corredeiras, registra os Ponta e os Massacare, Tamanquim, Caripó, Dzubucua-cariri, Poria e Pancaruru, Rodela, Tusha, Ouesque, Uma e Vouve, Cariri, Huanoi e Choco, Carapató e Fulmiô, Guaranhum, Aramuru, Choco, Acon, Caxago, Boime e Caeté. A estes grupos, Senna acrescenta os Abatirá, Candidé, Catolé, Caipó, Guaíba, Crixá, Cururu, Goiana, Kiriri, Tremembé e Tupi. Hoenthal cita os Ansu, Avi Cajaú, Cariri, Maquaru, Moricuito, Ponta, Praki e Tacoruba. Pinto relaciona, entre outros, os Anaió e Tamaguíú. Algumas lições se põem extrair dessas citações, mas outras são por demais óbvia e outras carecem de certo detalhamento.

A leitura das citações anteriores deve levar em conta que a expansão dos currais deparou com grande número de grupos tribais em todo vale do São Francisco. Os desbravadores eram portadores de concepções de propriedade, de homem e de mundo, diversas e antagônicas às concepções indígenas. Para estes, a terra era propriedade ou posse comunal, e não individual. Frequentemente, o território indígena era mais domínio que propriedade, sancionado por costumes e tradições ligados à origem de grupo, aos seus antepassados ao passo que a terra, para o desbravador, reveste-se de um caráter privado e tem um significado econômico voltado para o mercado, bem como um significado social e político associado a interesses de prestígio e de poder.

Devido às características socioculturais das populações indígenas, o relacionamento com a terra, com as matas, com o rio, normalmente, trazem imbricadas relações de parentesco, iniciativas econômicas, ritos e crenças acerca da vida e da morte – o natural e o social estão entrelaçados e introjetados no modo de viver da sociedade. Na dinâmica socioeconômica indígena, o solo se esgota



rapidamente e em seguida é abandonada – provocando o deslocamento constante no território; a caça e a pesca rotineiramente podem forçar caminhadas para abastecer o grupo. Essas e outras razões mostram que a comunidade indígena carece de amplos espaços para manter sua autonomia econômica e cultural como povo.

A concepção dos desbravadores era outra, de caráter privatista, individualista, ligada ao propósito de valorização econômica e ao desejo de criar fortuna. O índio era um obstáculo para o seu projeto de apropriação efetiva do território. Aos olhos da maioria, o índio era um pobre ignorante, um pagão que podia e devia ser removido para implantação de fazenda. Afinal, tanta terra em poder de índio era um desperdício.

A política indigenista, colocada em prática na época, resultou em atração do índio para a catequese (o índio era educado segundo o modelo cristão-eurocêntrico e se integrava à ordem dos civilizados, principalmente como fiel e como mão-de-obra); o índio era combatido por meio de guerras, sendo exterminado ou combatido em prisioneiro (mão-de-obra escrava). O índio migrava para outras terras distantes do colonizador. Em outras palavras, a política utilizada para viabilizar a colonização significava, em primeiro lugar, a expropriação do índio.

Bases legais que normatizam essa modalidade de atendimento na Educação Básica baiana quanto a Educação Indígena: RESOLUÇÃO Nº 3/1999 CNE/CEB Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, RESOLUÇÃO Nº 13/2012 CNE/CEB Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, LEI NACIONAL Nº 11.645/2008 Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, PORTARIA SEC Nº 3.918/2012, Dispõe sobre a reorganização curricular das unidades escolares da educação escolar indígena integrantes da rede pública estadual.

**Sítios Arqueológicos:** Entre 1980 e 1987, pesquisas arqueológicas descobriram e cadastraram várias dezenas de assentamentos indígenas distribuídos sobre o vale do São Francisco e próximo de seu tributário, o rio corrente, e aos afluentes Arrojadados, Formoso, das Éguas ou Correntina, do Meio, Santo Antonio, em terras dos atuais municípios de Correntina, Jaborandi, Santa Maria da Vitória, Santana e São Desidério. Os sítios arqueológicos pesquisados ocupam áreas de cerrado e áreas de



mata, uns localizados a céu aberto e outros no interior de grutas calcárias, formando um amplo e variado material recuperado de grupos pré-ceramistas e de grupos ceramistas. Os mais antigos, os pré-ceramistas, viviam da caça, da pesca, da coleta de mel, raízes e frutas, ao passo que os mais recentes, em geral ceramistas praticavam uma cultura rudimentar.

Esses grupos, do ponto de vista cronológico, seguramente e sem exagero cobrem os últimos 12.000 anos, para ficarmos restritos a valores confiáveis. Isso porque datações realizadas em material obtido em escavações no Morro Furado, entre Coribe e Santa Maria da Vitória, alcançaram valores em torno de 26.970 e 43.000 anos antes do presente. Está documentada na arte rupestre encontrada em dezenas de grutas e paredes calcárias espalhadas pelos municípios de Correntina, Santana e Santa Maria da Vitória e prolonga-se por todo o vale; está presente, também, nos sítios arqueológicos existentes e nos laboratórios de pesquisa arqueológica de várias instituições. Trata-se de testemunhos materiais que revelam o modo de vida e o processo de apropriação da natureza por parte dessas populações.

Alguns remanescentes dessas populações milenares vivem hoje no Nordeste, no Centro-Oeste e na Amazônia. Muitos perderam sua identidade, outros procuram mantê-la e recuperá-la. Muitos grupos procuram se organizar e reivindicar seus direitos históricos, relativos à terra e a outros aspectos como saúde, educação e alimentação especificamente, o território aparece como categoria política, para além do economicismo liberal, apontando para sua dimensão humana e ecológica. Nesse contexto, a dimensão da autonomia aparece como categoria imprescindível ao desenvolvimento. Autonomia como expressão política de uma população ou território capaz de participar e atuar nas definições dos rumos a serem tomados para o seu futuro, e no desenvolvimento a que se quer matizar.

#### **4. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS**

Constituição Federal de 88 – Art. 205 – Reconhece a Educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, Família e Sociedade (...). Art. 210 - Fixa conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais artísticos nacionais e regionais. LDB 9394/96 – Art. 26 – O currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar.



Diretrizes Curriculares Nacionais – Art. 14 – Define BASE NACIONAL COMUM como conhecimento, saberes e valores produzidos culturalmente expressos nas políticas públicas que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico (...). Plano Nacional de Educação / Plano Municipal de Educação – Meta 2, 3 e 7: Estabelecida como estratégia para o cumprimento das metas.

Na legislação vigente e nos documentos orientadores da implantação da BNCC, considera a união, são estabelecidas as bases legais, prevista na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como meta da Educação Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE). Cujo objetivo é universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos. Assegurando assim a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, oportunidade de aprender e, uma aprendizagem com mais qualidade.

Nessa perspectiva, a lei estabelece que Estados, Municípios e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para se adequar à mudança. No entanto, o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos foi implantado no município de Tabocas do Brejo Velho – BA, no ano de 2010. Em Jornada Pedagógica, durante dois dias, foi feita a discussão entre os envolvidos no processo, diretores e professores sobre a proposta do ensino de nove anos, sendo inicialmente implantado apenas em uma escola da rede, e posteriormente foi expandido para as demais escolas, também foram realizadas reuniões com pais, para esclarecimento da funcionalidade dessa nova estrutura de ensino. Assim, mediante a lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006: “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 foi implantado de forma gradativa.

Contudo, na Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (Nove) Anos. E no art. 23 da LDB flexibiliza a organização da educação básica, portanto, do Ensino Fundamental, dizendo que, a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.



A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União,

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Nesse artigo, a LDB deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina,

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).



Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de,

(...) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes



quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los. Segundo a minuta da Lei de criação de Sistema, foi instituído o Sistema Municipal de Ensino de Tabocas do Brejo Velho, sob a Lei Nº 422/2019, de 25 de novembro de 2019.

## **5. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS / DIRETRIZES CURRICULARES**

A Secretaria Municipal de Educação de Tabocas do Brejo Velho parte de uma organização da estrutura escolar em etapas da Educação Infantil, anos iniciais em dois ciclos, denominados Ciclos de Aprendizagem e anos finais do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), com respaldo legal nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN, 9.394/96), em seu capítulo II da Educação Básica, no Art. 23, que dispõe sobre a organização da estrutura escolar. Esse dispositivo legal orienta que: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Com base nessa orientação e levando em consideração preceitos legais para a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos (Res.03/CNE/CEB/ 2005 e a Lei 11.270), bem como do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade, que orienta ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do 1º, 2º anos, fortalecendo a constituição do ciclo de alfabetização.

Na perspectiva do atendimento às crianças, observa-se a Lei vigente em que, o ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos 6 (seis) anos de idade, completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE na Resolução CNE/CEB nº3/2005 e nos seguintes Pareceres: CNE/CEB nº 6/2005, nº 18/2005, nº 7/2007, nº 4/2008, nº22/2009, e Resolução CNE/CEB nº 1/2010.

A jornada está organizada conforme preconiza o artigo 24 da LDB 9394/96 com carga horária anual de 800 horas, distribuídas no mínimo em 200 dias de efetivo do trabalho escolar. As classes e turmas estão distribuídas no período matutino das 7h30min às 11h30min e, no período vespertino, das 13h00min às 17h00min, no período noturno, das 18h30min as 22h10min.



Porém, caso o aluno chegue a escola com idade superior a seis anos e sem escolaridade prévia, o mesmo deverá ser submetido à avaliação das proficiências, iniciando-se pelo 1º ano e assim sucessivamente, até a adequação do ano correspondente a sua habilidade/conhecimento. Destaca a importância de que os registros são necessários para que o andamento das atividades não se perca no caminho. (REGIMENTO MUNICIPAL 2019)

Dessa forma, a avaliação do desempenho do aluno considera o desempenho global nas disciplinas. Para fins de atribuição da nota final, serão levados em conta os seguintes aspectos: comprometimento com a realização de leituras, fundamentação teórica e organização do portfólio; postura de investigação e reflexão ao longo de todas as atividades desenvolvidas; o processo de ensino aprendizagem é visto como prosseguimento nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e intelectuais.

A Constituição Federal de 1988 cita em seu art. 205 que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Também elenca, dentre os seus princípios fundamentais e como alicerce do Estado Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana e a cidadania (art. I, II, e III). Estabelece a Constituição, ainda, princípios que devem conduzir o ensino. Interessa destacar, para a presente reflexão, o primeiro princípio contido no inciso I do art. 206:

"I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola."

O inciso I supracitado, é um princípio que refere-se ao princípio da aceitação e respeito às diferenças, como um dos pilares fundamentais para uma educação para todos. Dessa forma, o acesso e a permanência com sucesso a uma instituição educativa significa, além do aprendizado dos conteúdos formais, a aquisição de sociabilidade e o exercício da cidadania. Pensar em ciclos de aprendizagem é se basear na pedagogia diferenciada. Segundo Perrenoud (2000), "Diferenciar o



ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundadas de aprendizagem".

## **10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/MUNICIPAL**

- 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*
- 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.*
- 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.*
- 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.*
- 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.*
- 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.*
- 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.*
- 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.*
- 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade*



*de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*

- 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*

## **6. MODALIDADES**

### **6.1 Educação Inclusiva**

Conforme política curricular do estado da Bahia ao qual o município pertence, pensar em Educação Inclusiva viabiliza, em primeiro plano, debater sobre exclusão educacional e fazer refletir sobre a lógica do sistema escolar que historicamente buscava atender apenas a uma parcela da população, segregar a maioria e direcionar o seu trabalho para uma sala de aula homogênea. Contudo, faz-se necessário a garantia do direito à educação de todos os indivíduos, a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência e a promoção do acesso à educação para a maioria das pessoas que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

No contexto da educação especial, o termo NEE refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. Esse documento reconhece “que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” - Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Vale salientar que, de acordo com a Política de Educação Especial, na Perspectiva da Inclusão Escolar, do Ministério da Educação, os sistemas de ensino devem-se organizar para oferecer a todos/as, além do acesso e da permanência na escola, os serviços educacionais que forem necessários para garantir a aprendizagem escolar.

Caso contrário corre risco da mais perversa das formas de exclusão: a exclusão na escola, ou seja, o aluno tem acesso a permanência garantidos na escola, mas aprende muito pouco, ou quase nada. Isso apenas mascara os índices de exclusão escolar, mas não garante o êxito escolar e a promoção social desses educandos que passam pela escola, não se beneficiam dela como poderiam, ou deveriam.



A partir do respeito aos direitos humanos e do exercício da cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, fica claro que a educação é um dos caminhos do exercício dessa cidadania.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96 (BRASIL, 1996), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Entende-se, com isso, que essa garantia deve ser contemplada a partir dos anos iniciais da educação básica, sobretudo no ciclo de alfabetização, na perspectiva de que saber ler e escrever é um direito de todos que até então não tem sido efetivado. Com a finalidade de oferecer essa perspectiva, foi feita a Portaria Municipal N° 066/2020 de 18 de Setembro de 2020.

Quando se fala em alfabetização via educação inclusiva, esta se configura como um instrumento de inserção da criança na sociedade, sendo necessárias algumas reflexões pedagógicas. Para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, é imprescindível a reformulação do currículo que rege as escolas, em função da realização de práticas inclusivas.

Para compreender e enfrentar esse processo, vale ressaltar, então, os princípios da educação inclusiva: acessibilidade e remoção das barreiras à aprendizagem, avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, gestão participativa, participação da família e da comunidade, serviço de apoio especializado, currículo multicultural, professor com formação crítico-reflexivo (NAKAYAMA, 2007).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Municipais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, definem fundamentos políticos, epistemológicos e metodológicos que orientam e direcionam o olhar dos profissionais da educação para considerar, em seu trabalho docente, conceitos relevantes sobre infância e escola, educação, cultura e currículo em uma perspectiva de educação democrática inclusiva, atrelada aos princípios dos direitos humanos.

O espaço escolar é marcado por diversos conflitos diante da temática da Inclusão, isso requer aperfeiçoamento constante, conhecimentos diversos e um olhar amplo diante das situações apresentadas no seu cotidiano. É difícil encontrar uma definição de aprendizagem que abranja tudo que está envolvido no processo de aprender. Ao defini-lo por meio de distintas aproximações, é importante distanciar de



teorias simplistas que somente contemplem o fenômeno isolado, mas os aspectos integrados desde o cérebro, o psíquico, o cognitivo e o social.

A educação inclusiva também deve estar presente nesse ambiente escolar e ir além dele. Mas afinal, o que é a educação inclusiva? É um processo que garante a todos/as o direito de estarem inseridos na escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, de sua raça, religião, dentre outros, e tem por objetivo valorizar a diversidade e garantir a todos/as o direito de aprender com equidade, sempre incluído dentro do processo e do espaço da escola.

Segundo a resolução nº 02/2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica todos os alunos com necessidades especiais devem estar inseridos dentro da escola, tendo suporte físico e técnico para o seu desenvolvimento. Espera-se que os resultados sejam satisfatórios quanto à realização das atividades no decorrer dos estudos e intervenções dentro do ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento dos alunos e a condução da aprendizagem por parte do corpo docente da instituição.

## **6.2 Educação de Jovens, Adultos – EJA**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica inserida nas políticas públicas nacionais e visa assegurar aos jovens e adultos o direito à educação de qualidade, considerando a especificidade do seu tempo humano, consoante o qual os saberes e as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória de vida norteiam o currículo, ancorados em uma concepção de educação e de mundo peculiar a esses sujeitos.

A política pública da Educação de Jovens e Adultos estabelece a garantia de uma educação para todos aqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, conforme estabelece o caput do art. 37, da LDBEN-Lei nº 9.394/96, em concomitância com o art. 205 da Constituição Federal, de 1988, e aduz, no §1º do referido artigo, que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. O Parecer do CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, estabelece novos olhares sobre os conceitos de “idade própria” e “idade regular”, à luz do novo conceito de “educação ao longo da vida” ou “aprendizagem ao longo da vida”, evidenciando os saberes como elemento indissociável dos processos de ensino e



aprendizagem, tendo, como perspectiva, a diversidade dos sujeitos aprendizes.

A oferta da EJA se estabelece para os sujeitos de 15 a 17 anos, por meio de uma atividade educativa própria, que respeita o seu tempo humano com base nos aspectos princípio lógicos e teórico-metodológicos, em diálogo com as várias adolescências, respeitando o seu tempo/espaço. O ensino fundamental também se estabelece para os maiores de 18 anos, levando-se em consideração as características e aspectos da condição de vida e de trabalho da juventude e adultez, bem como para os idosos, compreendendo toda a educação básica (alfabetização, ensino fundamental e ensino médio), fortalecendo sua formação ao longo da vida. Vale ressaltar que a EJA não se confunde com a regularização de fluxo.

A Resolução do CEE nº 239, de 2011, dispõe sobre a oferta da Educação Básica de Jovens e Adultos no estado da Bahia, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas pelo Parecer do CNE/ CEB nº 6, de 7 de abril de 2010, e pela Resolução nº 3, no Decreto nº 5.115 de 23 de julho de 2004, e nas Normas Complementares emanadas do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Destaca-se, portanto, a importância de se estruturarem as ofertas de modo presencial ou semipresencial, anual ou semestral, em regime de alternância, em grupos constituídos com base na idade e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o requerer, legitimando a autonomia da construção de uma oferta específica para o seu sujeito, seja ele do campo, quilombola, indígena, dos centros urbanos, seja da periferia, com deficiências especiais, da sócio educação, das unidades prisionais; esteja ele dentro ou fora do mercado de trabalho.

A proposta curricular da EJA se alicerça em princípios e valores definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em consonância com a identidade dos estudantes e suas práticas sociais, com os conceitos escolares socialmente significativos, os quais são relacionados com os conhecimentos adquiridos pelos estudantes na vida cidadã e no mundo do trabalho e com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, valores e posturas éticas e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



A organização curricular se estabelece por meio de Eixos e Temas originários das práticas sociais, segundo os quais são construídos saberes diversos que devem ser respeitados, valorizados e ampliados com os saberes das diversas áreas do conhecimento no seu processo de escolarização. Nessa perspectiva, destacam-se os direitos civis, públicos e sociais, do trabalho, do consumidor,

Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, meio ambiente, saúde, empreendedorismo, identidade, ciências, arte, cultura e tecnologias, por meio de metodologias que considerem o pluralismo e a diversidade de concepções pedagógicas, a interdisciplinaridade, a organização dos tempos e espaços além do uso de materiais didáticos específicos, conforme as necessidades dos estudantes, concepção de avaliação contínua, com estudos de recuperação, preferencialmente em paralelo aos períodos de desenvolvimento das etapas dos cursos, assegurando a livre circulação dos estudos, equivalência e reclassificação.

Na Portaria Municipal nº 064/2020 de 18 de Setembro 2020 dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) regulamentando e sistematizando em referências do ensino fundamental, para reconhecer e legitimar currículos praticados, construídos coletivamente que contemplem a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas dos sujeitos.

De acordo com Freire (2001, p. 15), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, à medida que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras, o que requer formação específica e permanente, tendo como premissa o papel do professor como mediador e o aluno como protagonista, no que tange a sua aprendizagem.

### **6.3 Educação Básica no Campo**

Nesta modalidade de ensino a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008 “sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida



coletiva no País”. A educação para a população rural está prevista no artigo 28 da LDB, em que ficam definidas para atendimento à população rural, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, definindo orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida. Assim, a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações. Particularmente propícia para esta modalidade, destaca-se a pedagogia da alternância (sistema dual), criada na Alemanha há cerca de 140 anos e, hoje, difundida em inúmeros países inclusive no Brasil, com aplicação, sobretudo, no ensino voltado para a formação profissional e tecnológica para o meio rural. Nesta metodologia, o estudante, durante o curso e como parte integrante dele, participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, não se configurando o último como estágio, mas, sim, como parte do currículo do curso.

Essa alternância pode ser de dias na mesma semana ou de blocos semanais ou, mesmo, mensais ao longo do curso. Supõe uma parceria educativa, em que ambas as partes são cor responsáveis pela aprendizagem e formação do estudante. É bastante claro que podem predominar, num ou noutro, oportunidades diversas de desenvolvimento de competências, com ênfases ora em conhecimentos, ora em habilidades profissionais, ora em atitudes, emoções e valores necessários ao adequado desempenho do estudante. Nesse sentido, os dois ambientes/situações são Inter complementares.



A partir dessa concepção de reconhecer a especificidade do campo, sem esquecer-se dos sujeitos da ação educativa, dos seus processos formadores e tudo isso ancorado na realidade do contexto social, que em nosso município buscamos discutir com nossas escolas localizadas no campo, algumas perspectivas da prática pedagógica:

- A ressignificação desses espaços escolares como centros dinamizadores do resgate histórico e cultural das comunidades onde estão localizadas, bem como a ampliação do capital cultural de seus moradores;
- A valorização das dimensões da vida comunitária muito marcada em nosso município pelo movimento de idas e vindas de famílias, algumas que passam a viver no campo;
- A promoção da sustentabilidade da vida das pessoas do campo, além da valorização da inter-relação entre campo e cidade;
- O redimensionamento do currículo.

Currículo esse que, como afirma Arroyo (2011), trata-se de um grande desafio para o “pensamento educacional”, visto que se preocupa em “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”.

Vale destacar, mais uma vez, que compreende-se as escolas que atendem às comunidades rurais como escolas localizadas no campo, visto que, por questões organizacionais operam a polaridade urbana e rural, a partir de uma relação dialética, não negando a diferença, mas na busca da superação da subalternidade e da homogeneidade, ou seja, tornando visíveis a diversidade e as especificidades desses territórios, aqui compreendidos como “processos de construção humana, dimensões, redes e relações sócio-culturais-ambientais-econômicas-políticas, construídas historicamente e que possuem um papel estratégico de apropriação, significação e ressignificação material e imaterial” (PEIXER, 2011, p. 47).

Nesse sentido, acredita-se que as práticas pedagógicas que acontecem nesses espaços educativos devam fomentar reflexões, ações e intervenções que contribuam à dinâmica das comunidades do campo, a partir da participação efetiva dos sujeitos do campo.



## 7. TEMAS INTEGRADORES

### 7.1 Educação para a Diversidade

Uma educação efetivamente inclusiva e que respeite a diversidade humana, social, cultural e econômica, sobretudo, das populações historicamente excluídas, enfrenta desafios para a sua construção. A fim de superar esses desafios e dificuldades, se faz necessário desenvolver uma política de inclusão envolvendo todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, muitas vezes advindas das necessidades econômicas e sociais, historicamente estruturadas, e não apenas às de ordem cognitivas ou físicas, não consiste somente na permanência física desses alunos na escola, mas no propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses estudantes, exigindo, assim, um conjunto de estratégias político pedagógicas na escola, que se consolidem em elaborações curriculares; levantamento de objetivos, critérios, procedimentos de avaliações; metodologias de ensino diversificadas, adaptadas aos contextos, realidades e necessidades individuais e coletivas dos estudantes; incluindo o repensar dos espaços físicos da escola, no âmbito da acessibilidade e da convivência entre os pares para potencializar a inclusão.

Quando se fala em necessidades educacionais especiais, apresenta os estudantes com dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares, os que sejam forçados a trabalhar, os que vivem nas ruas, os que estão respondendo medidas socioeducativas, os que vivem em extrema pobreza, os que são vítimas de abusos e discriminação racial, sexual e religiosa e, até mesmo, os que apresentam altas habilidades e superdotação, uma vez que a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência.

Para se configurar como uma escola inclusiva, ela precisa, primeiramente, compreender que todos os sujeitos podem aprender e que todos devem ter acesso igualitário a um currículo básico, diversificado e uma educação de qualidade, ou seja, a escola precisa concretizar os seus currículos a partir de uma pedagogia centrada no/na estudante.

Nessa perspectiva, o trato com as questões da educação especial, da educação para as relações de gênero e sexualidades, da educação para as relações étnico-raciais e a laicidade no currículo



escolar, se torna imperativo, uma vez que as ausências dessas tratativas se estruturaram em processos educacionais excludentes, historicamente construídos em nossa sociedade.

A educação para as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade e para a laicidade, nos currículos escolares, toma especial relevância, sobretudo, no atual contexto histórico, quando se verifica os crescentes índices de violência contra a mulher, e ainda maior no recorte interseccional de mulheres negras. Diante de tantos problemas, é preciso reafirmar que um país que tem no corpo de sua Constituição Federal o princípio de um Estado Democrático de Direito apresentando no seu Art. 1º a soberania, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, dentre outros, como fundamentos para a efetivação dessa democracia.

Vale ressaltar que, na sequência, o Art. 3º apresenta quatro objetivos fundamentais para a República Federativa do Brasil, sendo que, em se tratando da Carta Magna, que rege a nossa sociedade, dois deles justificariam a relevância de inserção das questões étnico-raciais, de gênero e sexualidades nos currículos escolares.

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A democratização do acesso à educação pública é um direito constitucional muito recente em nosso país, sobretudo, para as camadas populares, historicamente alijadas do acesso aos direitos fundamentais, para o pleno exercício da cidadania. A partir desse fenômeno, a escola torna-se um espaço de encontros e convivências de sujeitos e de contextos culturais, políticos e sócio- econômicos diversos e, nesse sentido, todos os sujeitos imbuídos no processo de ensino-aprendizagem, no cumprimento da legislação e na efetivação das políticas públicas, necessitam compreender a complexidade e contradições existentes na constituição social do nosso país e, especialmente, no Estado da Bahia, acolher e contemplar as narrativas historicamente negligenciadas e invisibilizadas desses sujeitos, a fim de promover reflexões, respeito, conhecimentos e desconstrução de estereótipos, preconceitos e todo tipo de discriminação.



A escola, dentro de uma proposta curricular e pedagógica responsável, comprometida e imbuída no cumprimento dos direitos educacionais dos/das estudantes, precisa avançar na desconstrução de práticas, atitudes e valores que destoem dos princípios éticos e legais que permeiam as relações sociais.

Neste sentido, faz-se necessário que a equipe pedagógica das escolas, compreenda o seu papel fundamental na construção e na mediação do processo ensino e aprendizagem, podendo este, como ator/atriz social e educacional, colaborar para o respeito às diferenças e minimização das desigualdades sociais, raciais e correlatas, efetivando o que preconizam as políticas públicas educacionais para a diversidade.

No que se refere, especificamente, ao currículo sobre estudos de Gênero, faz-se necessário compreender que ‘Gênero’ é um conceito que, historicamente, vem referenciando duas espécies humanas, a fêmea (gênero feminino) e macho (gênero masculino). A partir dele é que, na segunda metade do século 20, as Ciências Sociais instituíram outro conceito, o de papéis de gênero, para circunscrever o conjunto de representações, posições, valores culturalmente atribuídos à mulher e ao homem, já nos marcos de uma tradição patriarcal que, até então, vem predominando em boa parte do mundo ocidental.

As formas de opressão e desqualificação do feminino, vão as últimas consequências dos abusos, a violência contra meninas e mulheres. Por muito tempo foi invisível e, até mesmo, considerada normal, pois, vigorava predominantemente a ideia de que as mulheres eram propriedade dos homens.

Presente em todas as fases da vida, até mesmo na infância, a violência atinge meninas e mulheres de todas as classes sociais e ocorre, sobretudo, no âmbito doméstico, onde é frequentemente marcada pelo silêncio e pela dor, especialmente quando se trata de violência sexual.

Diante do exposto, é preciso que a escola se aproprie da literatura e da legislação, promotora da equidade de gênero, dentre elas as propostas apresentadas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013 – 2015. Capítulo 2. Educação para igualdade e cidadania. Cujos Objetivos Específicos são:



- I. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da Educação Básica.
- II. Promover a formação continuada de gestores/as e servidores/as públicos/as de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação, como também a formação de estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da igualdade de gênero e valorização das diversidades.
- III. Promover políticas para a ampliação do acesso e permanência das mulheres no ensino profissional, tecnológico e no ensino superior, com destaque para as áreas científicas e tecnológicas, com igualdade de gênero, raça, etnia, considerando as mulheres em sua diversidade.
- V. Promover políticas para reduzir o analfabetismo feminino, em especial entre as mulheres acima de 50 anos, negras e indígenas.
- VI. Contribuir para a redução da violência de gênero no ambiente escolar e universitário, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes.

A mesma lógica da repressão ao feminino recai sobre os homens e mulheres homossexuais e pessoas trans, pois a expressão das suas identidades sexuais, vão de encontro aos referenciais legitimados pela sociedade machista.

A educação para as relações de gênero e sexualidade na escola tem como objetivo informar e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (BRASIL,1997).

No que se refere a sexualidade humana, em todas as idades, a educação formal precisa auxiliar os/as estudantes na compreensão do funcionamento do próprio corpo. Além disso, discutir, pedagogicamente, sexualidade com estudantes, adequando às respectivas faixas etárias e cognitivas, é falar em proteção, empoderamento, autoestima, alteridade e autonomia, no que diz respeito ao próprio corpo.



As identidades ético-raciais precisam ser visibilizadas no currículo das unidades escolares, tendo em vista a necessidade de enfrentar o racismo que caracteriza a sociedade brasileira. Neste sentido, questões de ordem racial, tantas vezes negadas, ocultadas, sobressaem nos números da desigualdade, sobretudo na educação, e não podem ser consideradas isoladamente, mas na relação com outras dimensões identitárias a elas associadas. Isto significa dizer que a identidade negra se constitui e é vivenciada a partir da intersecção com outras identidades – gênero, sexualidade, territorialidade, deficiência, regionalidade.

Ao longo da história, foi construída uma visão negativa sobre a cultura e identidade negra, fazendo com que fosse internalizada, no imaginário social, uma imagem totalmente antagônica do negro e sua consequente marginalização (GOMES, NILMA, 2001).

Como forma de romper as fronteiras do preconceito étnico-racial construída ao longo de nossa história, compete à escola revisar o parágrafo 4 do Art 26 da LDB 9394/96 que diz: § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Assim como, efetivar o cumprimento as Lei 10.639/03 e 11.645/08 que vêm reforçar a importância de inserir nos currículos, o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e indígena.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 corroboram para construção identitária positiva, partindo da preocupação dos docentes em ser uma referência positiva na construção de identidade de seus alunos partindo da premissa de que o professor além de assumir um papel político é um formador de opinião; vale ressaltar que a construção da identidade não é um fator isolado, acontece com a interação e a influência da sociedade.

A diferença precisa ser vista como subsídio para formação humana desses sujeitos, uma vez que a escola tem o papel de propagar uma educação democrática, desconstruindo todos os estereótipos incutidos nas práticas educacionais e sociais. A herança cultural africana e indígena precisa ser explorada positivamente e não de uma forma midiática sem levar em consideração a real situação de invisibilidade a que o negro e o indígena são submetidos.

No Brasil, Estado Democrático de Direito, a constituição da relação participativa entre Estado e sociedade já acumula um conjunto de referências sobre a educação para as relações de gênero e



sexualidades, bem como para as relações étnico-raciais, advindos de diversos processos e espaços de diálogo, colocando na pauta as aspirações dos/as cidadãos/ãs de direito.

Visando alcançar uma educação de qualidade para todas as pessoas, faz-se necessário incorporar a diversidade em toda a sua complexidade na gestão das políticas de educação, na dinâmica da aprendizagem e das relações estabelecidas no interior dos espaços escolares, e não apenas nas condições de acesso à educação.

Para tanto, a escola precisa considerar seu papel fundamental na eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos historicamente discriminados, pois a valorização sociocultural do indivíduo só se dará através de ações pedagógicas, cujo objetivo deve ser contribuir, dentre outras coisas, para a construção de sua identidade.

Estas ações devem ser pautadas na valorização de sua cultura, de sua história, elevando sua autoestima, fazendo-o perceber seu papel e de seus ancestrais e como sujeito da sua própria história. Acredita-se que essas ações contribuam para o aumento do respeito às diferenças num país multirracial e pluricultural como o nosso e diminua a evasão escolar de determinados grupos.

## **7.2 Educação Ambiental**

O currículo, no sentido amplo, é entendido como filosofia e prática social na educação que visa contribuir de forma significativa, para o processo de construção de conhecimento dos estudantes, de modo que eles se tornem sujeitos autônomos, críticos e participativos na sociedade.

Esta proposta se assenta na base de um currículo flexível capaz de se adequar a cada contexto das unidades escolares, de cada região do Estado e às preferências de estilos de ensino de cada professor/professora. Entretanto, ela destaca alguns conteúdos que, por sua relevância, são considerados referenciais que se traduzem num conjunto de habilidades e competências que devem estar contidos nos documentos balizadores.

A Educação Ambiental, um dos temas integradores do Currículo, é definida, pela Lei Estadual 12.056/2011, como o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando a uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra. Assim,



diante do atual cenário global em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social, cabe às unidades escolares incluir os princípios da Educação Ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios como forma de intervenção ampla e fundamentada para o exercício pleno da cidadania, conforme destacado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental estabelecidas pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Para Layrargues (1999), a resolução de problemas locais pode ser uma estratégia metodológica privilegiada para a prática educativa e também um instrumento importante para a Educação Ambiental. O trabalho com Educação Ambiental deve partir do pressuposto que existe um tensionamento entre sociedade e ambiente, oriundos da relação de poder e historicidades, não naturalizadas e possíveis de transformação (Cavalcante, 2005). O fluxo reflexivo do pensamento crítico ilustra bem a dinâmica preconizada pela Educação Ambiental (Adaptação da Ilustração do Fluxo Reflexivo do Pensamento Crítico de Costa-Pinto & Macedo, 2012).

Diversos mecanismos são utilizados para a implementação da Educação Ambiental nas Escolas. Para Vasconcellos (1997), a presença, em todas as práticas educativas, da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição imprescindível para que a Educação Ambiental ocorra.

No que concerne à Educação Ambiental do município de Tabocas do Brejo Velho, apresentam-se as seguintes recomendações à Secretaria Municipal de Educação:

- Elaborar o programa Municipal de Educação Ambiental, a fim de instituir instrumentos e diretrizes regulamentadoras para o desenvolvimento e implementação de ações de educação ambiental de caráter formal e não formal;
- Elaborar e implementar projetos municipais de educação ambiental no âmbito formal e não formal, dando ênfase às questões ambientais locais;
- Prover suporte técnico às escolas e aos profissionais de educação com relação a implementação de ações de educação ambiental no âmbito formal;
- Subsidiar a elaboração dos PPPs pelas escolas municipais, estabelecendo a inclusão da educação ambiental como tema transversal e interdisciplinar a ser abordado em todos os níveis e modalidades de ensino;



- Promover reuniões com os representantes das escolas municipais, de forma a discutir as diretrizes a serem instituídas no Programa Municipal de Educação Ambiental e estabelecer a inclusão das mesmas aos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino;

Com relação aos resultados encontrados durante as visitas às escolas, apresentam-se as seguintes sugestões, as quais devem ser aplicadas às instituições de ensino municipal e estimuladas pela Secretaria de Educação:

- Resgatar o estímulo e a visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que permita a construção de saberes, por parte dos professores e gestores públicos. (TAC, Termo de Ajustamento e Conduta)

### **7.3 Educação para o Trânsito**

No mundo inteiro, busca-se um trânsito seguro com ações de engenharia, educação, policiamento e fiscalização. Todas as experiências em Educação para o Trânsito de crianças, jovens e adultos objetivam conscientizá-los para conviver no espaço viário e formar cidadãos que respeitem a legislação e não se envolvam em acidentes de trânsito. Não se pode tratar esse tema apenas como um caráter informativo; é necessário que ele faça parte da construção do conhecimento da criança, do jovem e do adulto.

A Educação para o Trânsito é o caminho para um trânsito seguro e preservação da vida. O comprometimento e a conscientização com a segurança no trânsito promovem a convivência harmoniosa na divisão do espaço das vias terrestres públicas e privadas e evitam as transgressões infracionais às leis de trânsito.

Pode-se dizer que o objetivo geral da Educação para o Trânsito é despertar uma nova consciência viária que priorize a prevenção de acidentes e a preservação da vida. Envolve, genericamente, três aspectos: conhecimento, prática e conscientização, sendo necessário que seja dirigida a todas as pessoas, principalmente às crianças e jovens.

A cada quatro minutos, uma criança morre vítima do trânsito. Por isso é importante educar as crianças para conviverem com esta realidade, para que compreendam a necessidade de atitudes responsáveis e aprendam a preservar suas vidas. Os jovens na faixa etária de 18 a 29 anos estão também inseridos no grupo de risco no trânsito. É bom salientar que os resultados da violência do trânsito no país são de aproximadamente 50.000 mortos por ano e 500.000 feridos.



Cada vez mais as campanhas relacionadas ao trânsito têm como principal foco a conscientização de crianças e jovens, considerados os grupos mais vulneráveis e de maior exposição ao risco de acidentes de trânsito. A Década Mundial de Ações para a Segurança do Trânsito, 2011/2020 foi criada justamente pela necessidade de se unir esforços no mundo inteiro visando estabelecer ações para a redução dos acidentes e salvar vidas.

Para a redução das estatísticas de mortes no trânsito é importante orientar as crianças sobre como se comportar no trânsito, quando estão no papel de pedestre ou como ocupante de um veículo. A Educação para o Trânsito ajuda a criança e o jovem a entenderem o comportamento adequado no uso do espaço viário e a ter consciência dos seus limites e de suas capacidades.

O comportamento humano da criança e do jovem ao transitar é influenciado pelas ações dos pais, dos familiares, do grupo, pelas relações interpessoais e por condutas negativas. É necessário que a escola esteja presente em sua vida e forme cidadãos mais conscientes e que desenvolva o senso crítico que será levado para a vida toda.

O Código de Trânsito Brasileiro (CTB) vigente, nos seus 20 capítulos e os seus 341 artigos a palavra “educação” pode ser lida “vinte e oito vezes”, além de 13 palavras e termos correlatos como: aprendizagem, currículo de ensino, currículo interdisciplinar, escola pública e outros.

É no final da década de 90, que o termo Educação para o Trânsito se consolida através do próprio CTB que teve o texto atualizado pela Lei nº. 9.503, de 23 de setembro de 1997 e que no seu Capítulo VI – Da Educação para o Trânsito estabelece no Art. 74 “A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”. E no século XXI, mais precisamente, em junho de 2009, que as Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito na Pré-Escola e no Ensino Fundamental são aprovadas pelo Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN).

É de fundamental importância ainda no capítulo VI o Artigo 76, “A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União,



dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação”. (LEI nº. 9.503, 1997)

É relevante frisar que as regras estão num plano puramente idealista, sendo difícil a sua aplicação, porquanto requerem uma modificação dos próprios programas escolares, nas etapas e suas modalidades. A organização e implantação da Educação para o Trânsito no ensino e, inclusive nas pré-escolas, com vistas a formar uma mentalidade e hábitos de respeito ao trânsito e às leis que o regulamentam é uma ação que requer urgência. O objetivo da lei vigente não se resume em apresentar meras informações, ou instruções complementares é vital a inserção da construção do conhecimento no currículo escolar.

Ao Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) cabe oferecer as propostas ou traçar as linhas básicas da educação e dos objetivos a serem visados. O comportamento humano influencia as ações, por isso, torna-se cada vez mais necessário incorporar os valores de cidadania e ética à vida dos condutores de veículos para que sejam refletidos no trânsito.

Não bastam apenas as leis, é um erro apostar apenas na aplicação de multas, pois ela, sem ações efetivas de educação, não muda muito o comportamento humano. É necessário que o cidadão perceba-se como ser integrante, dependente, e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do trânsito e, conseqüentemente, para a qualidade de vida. A Educação para o Trânsito é imprescindível nas escolas regulares e vai além de folhetos e adesivos, requer, entre outros aspectos, execução contínua de programas educativos que fortaleçam o desenvolvimento humano e garantam a qualidade de vida como impõe a Legislação.

O desafio da sociedade é a redução de acidentes e perceber o perverso impacto que dele advém no âmbito econômico, político, da saúde e principalmente no seio familiar. Dentro dessa busca existe um longo caminho a ser percorrido na direção de um trânsito seguro para todos e a Educação para o Trânsito pode cumprir um papel primordial na redução dos acidentes, cabendo assim uma reflexão sobre o fenômeno.