



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO TEMÁTICO

GT1 - DMEC

Autores/Organizadores

Antoniclebio Cavalcante Eça – PPGEd/UESB

Silvano Conceição – DFCH/PPGE/UESC

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

UF B
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIME BA
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





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

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa

Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:

Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:

Cláudio Pinto Nunes

Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:

Jussara Tânia Moreira

Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo– PPP

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maise Dias Brandão Souza

GT4 – Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo

Niltânia Brito Oliveira
Sólon Natalício Araújo dos Santos
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba

GT 5 – Matriz Curricular da Educação do Campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Antoniél dos Santos Peixoto
Eliane Nascimento dos Santos
Pascoal João dos Santos



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira
Ana Karine Porto Viana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu
Claudia Batista Silva
Cynthia Rocha Silva
Fabiano Neves Silva
Fernanda Silva Santos
Gean César dos Santos Nogueira
Geysa Novais Viana Matias
Henrique Reis Bispo
Hernaide da Silva Miranda
Isaias Teixeira dos Santos
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues
Janille da Costa Pinto
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba
Jasmym Alves França
Josleide Cristina D'oliveira Mattos

Liliane Lima Silva
Liliane Soares Santana
Maisa Rose Serra de Almeida
Paula Bruna Soares dos Santos
Priscila da Silva Rodrigues
Queziane Martins da Cruz
Raimunda Duarte Bonfim
Rebeca Bispo Oliveira
Regiane Dias Cardoso
Roberio Santos Fontes
Solange Balisa Costa
Tadma Lays Dutra Gomes
Vandique M. Campos Meira
Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Welder Cardoso Oliveira
Winner Santos
Yure Oliveira Venceslau
Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)
Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)
Davi Alves Guimarães - (voluntário)
João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)
Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)
Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)
Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)
Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)
Steffany de Jesus Santos - (voluntária)



Capítulo IV

Educação para Diversidade e Inclusão



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 temas transversais para o currículo escolar. Após a divulgação desses parâmetros por meio da distribuição 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.

Entre 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.

No que se refere aos marcos legais que amparam a Educação para a Diversidade, podemos destacar a Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 206, assegura a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além de estabelecer, entre seus princípios, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em seu art. 3º, estabelece 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 15.388/2026, que estabelece as diretrizes e metas para o decênio 2026–2036, com foco na ampliação da escolaridade média, na

equidade e na valorização da diversidade e da inclusão. Para Santos (2016, p.08), a formulação de metas voltadas aos jovens e adultos deve incorporar a complexidade desse segmento, delimitando 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). Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a implementação dessa legislação tem se dado de forma desigual e, em muitos contextos, esvaziada de seu sentido transformador, conforme observa Conceição e Santos (2020), ao analisar os limites e os desafios da aplicação da Lei nº 10.639/2003 numa escola municipal do interior da Bahia.

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. A esse respeito, ressalta-se que a promoção da diversidade e da igualdade étnico-racial não pode prescindir de uma perspectiva que reconheça as matrizes culturais e as sabedorias historicamente constituídas nos territórios, de modo que a educação intercultural se afirme como um direito e como um fundamento da própria prática educativa (Conceição; Rodrigues, 2022).

Sabemos que o problema das desigualdades 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 com 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. Nessa direção, Conceição e Rodrigues (2022) destacam que a educação intercultural voltada para o campo representa um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas e docentes, exigindo a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as especificidades culturais dos povos do campo.

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. Conforme assinalam Conceição, Rodrigues e Santos (2026), a gestão e planejamento escolar voltados à Educação do Campo nos municípios baianos precisam estar alicerçados no reconhecimento dos territórios e das identidades que lhes são próprias, sob pena de se tornarem meros instrumentos de reprodução de modelos alheios à realidade camponesa.

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. Entre essas temáticas, destaca-se a necessidade de reconhecimento e combate ao preconceito religioso e à invisibilidade das religiões de matriz africana no espaço escolar, uma das formas mais persistentes de violação ao princípio da diversidade (Conceição, 2026).

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 9.394/1996, 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 que esse reconhecimento se efetive, é necessário compreender os parâmetros histórico-culturais que constituíram a formação da identidade negra no Brasil, de modo a não reduzir a sua presença no currículo a datas comemorativas ou a um passado distante (Conceição, 2021).

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. Nesse sentido, ressalta-se também que a Educação do Campo no Ensino Médio precisa ser compreendida a partir de suas especificidades, de modo que as políticas curriculares não se limitem a transportar modelos urbanos para os territórios camponeses (Conceição, Rodrigues e Santos, 2025).

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 de 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) foram incorporados na segunda versão do Programa (PNDH-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, seminários 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. Nesse sentido,

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, consequentemente, formar cidadãos para exercer a cidadania em todos os espaços sociais (Carbonari, 2008).

Portanto, a escola, lugar onde se sistematizam o ensino e a aprendizagem, precisa constituir-se 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, 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 histórica 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 raízes 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 homologação da Base Nacional Comum Curricular (2018) pelo Ministério da Educação (MEC), recomenda-se 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 no Município de [_____], estado da Bahia, ao fomentar os direitos humanos e o exercício pleno da cidadania, deve pautar-se nos princípios que orientam a prática educativa, uma vez que, conforme aponta o DCRB (2020), tratar dos Direitos Humanos nos currículos escolares perpassa pelas dimensões da promoção e valorização, bem como pela prevenção e enfrentamento às violações dos direitos que lhes são garantidos.

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 à 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 educacional 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 Nacional nº 9.394/1996 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 sociocultural.

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. 9.394/1996 no seu artigo 26-A, que alterou o texto com vistas a garantir à população negra o 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.

Sabemos que somos de que, um povo sem história é um povo sem identidade. Reconhece-se através da Lei 10.639/03 que surge 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-B institui 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. Ainda assim, é preciso reconhecer que a legislação, por si só, não garante a transformação pedagógica necessária, sendo frequente a redução da temática a conteúdos pontuais, desvinculados de seu sentido político e de sua função transformadora (Conceição; Santos, 2020).

Assim, a Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei nº 10.639/2003 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 nº 7.716/89;
- ❖ Lei nº 9.394/1996;
- ❖ 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. Nesse sentido, projetos e ações voltadas à formação antirracista se mostram essenciais, especialmente em contextos onde as desigualdades raciais se fazem mais presentes, buscando transformar não apenas o currículo, mas as próprias relações sociais dentro e fora da escola (Conceição; Santos, 2023).

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.

É preciso também reconhecer que o racismo se manifesta de formas que transcendem o espaço escolar, atingindo de modo particular os estudantes negros em suas trajetórias educacionais, inclusive em instituições onde se esperaria a imparcialidade, como revelam estudos sobre a percepção de estudantes negros acerca do racismo em ambiente escolar (Conceição et al., 2024).

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 forma de discriminação, emancipar grupos historicamente excluídos e valorizar socioculturalmente cada sujeito, demarcando a

importante contribuição das ações pedagógicas na construção de identidades. É nesse sentido que se torna imperativo reconhecer e valorizar as matrizes africanas e indígenas que constituem a formação social brasileira, sem as quais não é possível compreender a própria identidade nacional (Conceição, 2021).

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 pelo combate às violações de direitos e pelo (re)conhecimento das reais contribuições desses povos para a constituição social do país, foram sancionados diversos marcos legais no Brasil e na Bahia. Entre eles, destaca-se a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de todo o país. Tal medida teve como finalidade contribuir para a redução dos preconceitos existentes no ambiente escolar e para a reparação dos danos historicamente produzidos contra as populações africanas e afro-brasileiras (Lima; Carvalho; Sousa, 2021).

A existência desse marco normativo, entretanto, não garante, por si mesma, a efetivação de suas disposições no cotidiano escolar. Persistem práticas que abordam a temática de maneira episódica e descontextualizada, muitas vezes limitadas às datas comemorativas, o que contribui para o esvaziamento de sua dimensão política e para o afastamento das discussões sobre as condições concretas de vida, trabalho e resistência da população negra (Conceição; Santos, 2020).

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/2026 (Lei nº 15.388/2026), o Plano Estadual de Educação em 2016 e o Plano Municipal de Educação em _____ do município de _____ no estado da Bahia. Nesse ponto, é fundamental ressaltar que a educação antirracista precisa também enfrentar as diferentes formas de preconceito,

incluindo o preconceito religioso e a invisibilidade das religiões de matriz africana, que permanecem sendo ignoradas ou silenciadas no espaço escolar (Conceição, 2026).

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 isso, o Parecer do Conselho Nacional de Educação, em suas questões introdutórias, esclarece que procura oferecer, entre outras, uma resposta à demanda da população afrodescendente, por meio de políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade:

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 (Parecer CNE/CP nº 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. A esse respeito, ressalta-se que a educação do campo, quilombola e indígena constitui um campo de estudos e de lutas que exige o reconhecimento dos saberes comunitários e das territorialidades que lhes dão sentido (Conceição et al., 2024).

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.

No caso específico das comunidades quilombolas, é fundamental compreender que a educação se alicerça no respeito ao território como espaço de produção de vida, de memória e de saberes, sendo a própria comunidade quilombola sujeito de sua história e de seu projeto educativo (Conceição; Gomes, 2025). Reconhecer que a história e a memória de cada comunidade são elementos fundantes de sua identidade significa, ainda, compreender que não se pode conceber uma educação quilombola desvinculada das suas raízes, de suas lutas e de suas formas próprias de ver e estar no mundo.

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 apresentado na proposta do Ministério da Educação, quando afirma 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 esse respeito, ressalta-se que a educação escolar quilombola não se reduz ao cumprimento de normativas, mas se alicerça no respeito ao território como espaço de produção de vida, de memória e de saberes (Conceição, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em seus arts. 78 e 79, estabelece que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, promovendo a afirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas memórias históricas, línguas e ciências, bem como o acesso aos saberes considerados 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, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica¹, pautada em princípios norteadores, conforme o art. 7º do CNE/CEB Nº 8/2012, a saber²:

[...] 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 já estejam previstos nos respectivos Projetos Político-Pedagógicos, além de normativas específicas de cada realidade seja municipal ou estadual, 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 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”.

¹ O texto na íntegra encontra-se no endereço eletrônico:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf

² Conheça todos os princípios acessando:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio

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 orgulhem de sua condição 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 alguns³:

[...] 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. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI⁴ (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, 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.

³ 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

⁴ Para conhecer a íntegra do RCNEI, acesse o endereço eletrônico: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf

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 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 (LDBEN) nº 9.394/1996 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) possui uma trajetória historicamente marcada pelas desigualdades sociais e educacionais que estruturam a sociedade brasileira. Nesse contexto, Paulo Freire desenvolve uma perspectiva crítico-libertadora de educação, compreendendo o processo educativo como espaço de reflexão crítica sobre a realidade e de formação para a participação social e a transformação das condições de existência dos sujeitos. Tal perspectiva atribui à educação um papel fundamental na construção da consciência crítica e na afirmação dos direitos, especialmente entre aqueles que tiveram historicamente negado ou interrompido o acesso à escolarização. Nessa direção, Arroyo (2007) destaca que os sujeitos da EJA são, em grande medida, trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos, cujas trajetórias escolares estão profundamente relacionadas às condições materiais e sociais em que vivem.

De 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 apresentam-se 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 seu processo educativo escolar – diretrizes que podem ser adotadas pelas comunidades do campo. O art. 4º da referida normativa estabelece:

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, pois, implica em mudanças e transformações 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 conteúdo 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 Jovens e Adultos, enquanto campo do saber, teve sua trajetória histórica marcada pela 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 têm 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, em sua maioria, no turno noturno, o 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 o modo descontinuado e retrógrado como se têm 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 que o dobro da taxa da população branca (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 EJA, enquanto modalidade voltada para aqueles que historicamente tiveram seu direito à educação negado, também precisa ser pensada a partir de uma perspectiva antirracista e contextualizada com as realidades locais, sob pena de reproduzir as mesmas desigualdades que pretende combater. Nesse sentido, ressalta-se que a legislação antirracista tem avançado, mas sua aplicação concreta nos planos municipais e nas práticas pedagógicas ainda esbarra em inúmeros obstáculos e invisibilidades (Conceição; Gomes, 2025).

O Censo Educacional de 2022 evidencia ainda 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.

É importante chamar a atenção para o inciso IV deste artigo, que estabelece a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Essa previsão assume particular relevância para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que parcela significativa de seus sujeitos frequenta a escola no período noturno. Esse público reúne, em grande medida, trabalhadores/as pretos/as, pardos/as, indígenas, ciganos/as, mulheres, pessoas em situação de vulnerabilidade social, pessoas privadas de liberdade e outros sujeitos que não tiveram acesso à escolarização ou que

tiveram seus percursos escolares interrompidos em diferentes momentos da vida. Como observa 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, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em seu art. 37, assegure que a Educação de Jovens e Adultos constitui um direito e se destina àqueles que não tiveram oportunidade de realizar ou concluir seus estudos na “idade própria”⁵, observamos que, quando o direito inscrito na legislação precisa se concretizar na prática, a lei não se efetiva de forma igualitária para todos os grupos sociais e étnicos. Isso ocorre porque trabalhadores/as e seus/suas filhos/as, que não dispõem de condições socioeconômicas privilegiadas, precisam, por essa e outras razões, conciliar o tempo destinado ao trabalho com aquele destinado à escola, o que leva muitos/as a frequentarem, no período noturno, as 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).

⁵ O termo “idade própria”, utilizado no texto, corresponde à expressão presente no art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, razão pela qual não deve ser alterado ou substituído. Ressalta-se, contudo, que todas as idades são próprias para aprender, uma vez que a aprendizagem pode ocorrer ao longo da vida.

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.

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 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 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 9.394/1996,

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.

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 inclusão 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.

Nessa direção, ao tratarmos da Educação do Campo, assim como, a Educação Indígena/Quilombola existem metas que estimulam a interface da educação especial na educação do campo, assegurando profissionais e recursos materiais 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 2026–2036), instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, estabelece, no Objetivo 10, diretrizes para a garantia do acesso e da permanência na educação especial, assegurando a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade e a aprendizagem do público da educação especial e da educação bilíngue de surdos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Para a população de 4 a 17 anos de idade, prevê a universalização do acesso e da permanência na Educação Básica, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo. Prevê, ainda, a ampliação da oferta do AEE, mediante a disponibilização de salas de recursos multifuncionais, bem como ações voltadas à acessibilidade, à formação continuada dos profissionais da educação e à redução das desigualdades regionais e territoriais, contemplando estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas

habilidades ou superdotação, nas escolas das zonas urbana e rural, ou seja, do campo e da 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 na Escola do Campo

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? Essas questões 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, consequentemente 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. Entretanto, a 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 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 (PA) 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 Pedagogia da Alternância é um modelo pedagógico que visa se adequar melhor à realidade da classe camponesa, não necessariamente entrando em conflito com o modelo de ensino da cidade, mas sendo uma alternativa de interesse de um conjunto variado de comunidades educativas inserido dentro de um conceito ampliado de populações do campo, conforme apontada na resolução das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo e o Decreto nº 7.352/2010 (Pronera), 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 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. Em 2006, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), denominada na atualidade 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 as etapas do 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 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, ELETRÔNICA E DOCUMENTAL

ARROYO, Miguel Gonzalez. Memórias de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida et al. (org.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**.

Brasília: Ed. UnB, 2020. p. 15, 259, 263. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf.

Acesso em: 15 dez. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica Castagna; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 24-25. Disponível em:

<https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/7751/BVE19040060p.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 out. 2023.

AZEVEDO, Jackeline Maciel; REIS, Emerson Santos. **Paralisação e fechamento de escolas do campo e na cidade: as desigualdades manifestas no território do sertão do São Francisco**. Anais VIII EPEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

BALISA COSTA, Solange. **Educação de Jovens e Adultos: dilemas, contextos e desafios**. 2025.

BAYLIS, John; SMITH, Steve. **The Globalization of World Politics: An Introduction to International Relations**. 7. ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

BERNARDI, Luciana; CALDEIRA, Silvia. Educação escolar indígena e quilombola: perspectivas de políticas públicas. **Revista Educação e Território**, v. 11, n. 1, p. 23-38, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto Estadual nº 12.019, de 22 de março de 2010**. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos – Bahia.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a LDB para incluir no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 10.639/03, incluindo o ensino da história e cultura indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.** Diretrizes para Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 2012.** Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2026-2036.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 164, n. 71, p. 1-17, 15 abr. 2026.

CANDU, Dominique. **Educação, diferença e desigualdade: construindo a equidade.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARBONARI, Claudio. **Educação, cidadania e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2008.

CATELLI JR, José. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e desafios.** Salvador: Edufba, 2024.

CAVALLEIRO, Miguel. Racismo e educação: desafios e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 45-60, 2006.

CONCEIÇÃO, S.; RODRIGUES, V. A.; SANTOS, A. R. O planejamento e a gestão escolar da Educação do Campo nos municípios baianos atendidos pelo programa Formacampo. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 36, p. 1-27, 2026.

CONCEIÇÃO, S.; RODRIGUES, V. A. Educação e preconceito religioso: a invisibilidade das religiões de matriz africana no espaço escolar. **Eccos — Revista Científica (Online)**, v. 1, p. e29521, 2026.

CONCEIÇÃO, S.; GOMES, S. B. P. Educação de Jovens e Adultos e legislação antirracista: desafios e invisibilidades no PME de Brumado/BA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 8, p. 130-144, 2025.

CONCEIÇÃO, S.; RODRIGUES, V. A.; SANTOS, A. R. Educação do Campo no Ensino Médio de alguns municípios baianos. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 12, p. 392-416, 2025.

CONCEIÇÃO, S.; GOMES, F. D. S. Memórias e identidades da comunidade quilombola do Cuscuz — Maracás/BA. **Estudos de Sociologia**, v. 30, p. 643–661, 2025.

CONCEIÇÃO, S. et al. Apresentação do Dossiê Desafios e Perspectivas da Educação do Campo, Quilombola e Indígena. **Especiaria**, v. 4, p. 2–8, 2024.

CONCEIÇÃO, S.; QUEIROZ, P. M. S. et al. Percepções de estudantes negros, do ensino médio, sobre o racismo numa escola militar do interior da Bahia. **Educação por Escrito (PUCRS)**, v. 15, p. e45057, 2024.

CONCEIÇÃO, S.; SANTOS, N. A. Projeto de extensão Fios de Rebeca: desafios para a promoção de uma educação antirracista. **Revista Extensão & Cidadania**, v. 11, p. 202–214, 2023.

CONCEIÇÃO, S.; RODRIGUES, V. A. A educação intercultural e os desafios para a escola e docentes do campo. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 3, p. 1–19, 2022.

CONCEIÇÃO, S. Parâmetros histórico-culturais para a discussão sobre Identidade negra no Brasil. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. IV, p. 167–191, 2021.

CONCEIÇÃO, S.; SANTOS, S. J. A implementação da Lei nº 10.639/2003 numa escola municipal do interior da Bahia. **Revista Educação em Debate**, v. 42, p. 9–25, 2020.

CONCEIÇÃO, S. Comunidade Quilombola de Velame/BA: história, lutas, superações e adiantamentos. **ODEERE**, v. 5, p. 132–153, 2020.

CUNHA JUNIOR, Ricardo; MENEZES, Mônica Clementino. **Educação de jovens e adultos no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Vitória da Conquista: UESB, 2024.

FLEURI, Gilberto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 2003.

GOMES, Adalberto. Educação e racismo estrutural: desafios para escolas inclusivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 65-78, 2013.

IBGE. Censo 2022. **Indicadores de Educação**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.

KLEIMAN, Armando; VOVO, Tatiana. **Educação de Jovens e Adultos: análise crítica das políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, José; CARVALHO, Ana; SOUSA, Maria. **Educação para as relações étnico-raciais: práticas e políticas**. Salvador: Edufba, 2021.

MENEZES, Mônica Clementino et al. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e inclusão social**. Vitória da Conquista: UESB, 2022.

OLIVEIRA, João. **Políticas de inclusão e educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2011.

OLIVEIRA, José. **Educação e diversidade cultural: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2023.

PAULO FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

ROSSI, Carla. **Educação inclusiva e diversidade: políticas e práticas**. Salvador: Edufba, 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Educação do campo e escolas camponesas: fechamento e nucleação**. Vitória da Conquista: UESB, 2016.

SILVA, M. A.; BARBOSA, F. **Educação antirracista: práticas pedagógicas**. Salvador: Edufba, 1997.

SILVA, S.; FLACH, R. **Educação integral: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2017.