



**PREFEITURA MUNICIPAL BATURITÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**



DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE BATURITÉ

Educação Infantil e Ensino Fundamental

Baturité (CE)
Dezembro - 2020

**DOCUMENTO CURRICULAR
REFERENCIAL
DE BATURITÉ**

Educação Infantil e Ensino Fundamental

Baturité (CE)
Dezembro - 2020

PREFEITO DO MUNICÍPIO DE BATURITÉ

FRANCISCO DE ASSIS GERMANO ARRUDA

VICE-PREFEITO DO MUNICÍPIO DE BATURITÉ

RAIMUNDO IVO DOS SANTOS OLIVEIRA JUNIOR

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BATURITÉ

IVONILDE GONÇALVES DE SALES BENÍCIO

**COMISSÃO MUNICIPAL DE ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO BATURITÉ**

IVONILDE GONÇALVES DE SALES BENÍCIO

LEYLA JALES LEITE FERREIRA

LEIDY LAURA DO NASCIMENTO LOPES

COORDENAÇÃO

JOSÉ CAVALCANTE ARNAUD

LEIDY LAURA DO NASCIMENTO LOPES

EQUIPE DE GESTÃO

LEYLA JALES LEITE FERREIRA

LEIDY LAURA DO NASCIMENTO LOPES

EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIA MARIA SILVA DE OLIVIERA

RYSSY LEYRRY LOPES BRAGA

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

ÁREA DE LINGUAGENS

Arte

LUCIVÂNIA SOUSA DO NASCIMENTO

Educação Física

ANTONIA ALINE DE MENEZES LIMA

Língua Portuguesa

JEANE AYRES DE MENEZES

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Geografia

MARIA LUCIVANY FERREIRA DE CASTRO

História

MÔNICA ABREU BRITO

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Ciências

SUZELICE AQUINO DA SILVA

ÁREA DE MATEMÁTICA

Matemática

ALEX SANDRA DE SOUZA

ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Ensino Religioso

LUCIVÂNIA SOUSA DO NASCIMENTO

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

ÁREA DE LINGUAGENS

Arte

LUCIVÂNIA SOUSA DO NASCIMENTO

Educação Física

ANTONIA ALINE DE MENEZES LIMA

Língua Portuguesa

VERONICA RAULINO BATISTA

Língua Inglesa

MARIA COSME PINTO

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Geografia

MARIA LUCIVANY FERREIRA DE CASTRO

História

MÔNICA ABREU BRITO

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Ciências

SUZELICE AQUINO DA SILVA

ÁREA DE MATEMÁTICA

Matemática

MARIA ELIZIANA DUARTE DE CASTRO

ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Ensino Religioso

LUCIVANIA SOUSA DO NASCIMENTO

MODALIDADES DE ENSINO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

IVELISE MARIA DE LIMA VASCONCELOS

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

LEYLA JALES LEITE FERREIRA

EDUCAÇÃO ESPECIAL - INCLUSIVA

NEUZA MARIA COSME PINTO

CLAUDETE FARIAS MONTEIRO

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

VERONICA RAULINO BATISTA

MEMBROS DO CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE BATURITÉ REPRESENTANTES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

TITULAR: Liduina Alves de Freitas

SUPLENTE: Jarbas Lopes de Souza

REPRESENTANTES DA SECRETARIA DO TRABALHO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

TITULAR: Elizabeth Rafael de Brito Silva

SUPLENTE: Carmem Silvia Frenandes Alves Sousa

REPRESENTANTES DA SECRETARIA DE SAÚDE

TITULAR: Wandersandra Farias Cavalcante

SUPLENTE: Rosângela Alves Fernandes Cavalcante

REPRESENTANTES DA SECRETARIA DE INFRA-ESTRUTURA E URBANISMO

TITULAR: José Marcos Bezzera Marques

SUPLENTE: Maria Cristina Gomes Borges

REPRESENTANTES DO PLENÁRIO LEGISLATIVO MUNICIPAL

TITULAR: Vangé Nogueira Nascimento

SUPLENTE: Paulo Henrique da Silva Costa

REPRESENTANTES DAS ENTIDADES PASTORAIS

TITULAR: Rosângela Cristina Mendonça de Castro

SUPLENTE: Friancisco Danilo Silva Bernardino

REPRESENTANTES DOS PROFESSORES

TITULAR: Laurinda Félix Calixto de Medeiros

SUPLENTE: Francisca Cláudia dos Santos Franklin Medeiros

REPRESENTANTES DOS ALUNOS

TITULAR: Maria Eduarda Alves de Souza

SUPLENTE: Francisco Gessiney Avelino Xavier

REPRESENTANTES DO SINDICATO DOS TRABALHADORES DE BATURITÉ

TITULAR: Vilson José Soares da Silva

SUPLENTE: José Nilton de Lima Silva

COLABORADORES

EDUCAÇÃO INFANTIL

Antônia Edna Rodrigues de Sousa

Débora Oliveira do Nascimento

Elisângela Silva Rocha

Erandir Torres Gadelha

Francinira Martins da Silva

Francisca Claudiane Neres dos Santos Moura

Francisca Semião de Brito

Francisca Sueli Frazão

Maria do Socorro Grangeiro Sales

Maria Ivete Mendes Matoso

Sulami Sampaio Feijó Cavalcante

Telma Maria Bezerra

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Clara dos Reis de Paiva

Heloísa Helena Paixão Tavares

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

LÍNGUA PORTUGUESA

Evandro Clementino Ferreira

Heluiza Freitas da Silva

MATEMÁTICA

Heluiza Freitas da Silva

Isaías Belo dos Anjos

CIÊNCIAS

Clara dos Reis de Paiva

Francisco Aparecido Gonçalves Pereira

Heloisa Helena Paixão Tavares

HISTÓRIA / GEOGRAFIA

Clara dos Reis de Paiva

Heloisa Helena Paixão Tavares

Maria Helana Vieira Sampaio

ARTES

Edmilson de Sales Silva

EDUCAÇÃO FÍSICA

Aldenir Rodrigues de Oliveira
Carlos Elias de Oliveira Nunes
Cláudia Andrea Narciso de Lima

ENSINO RELIGIOSO

Clara dos Reis de Paiva
Heloisa Helena Paixão Tavares
Maria Helana Vieira Sampaio

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

LÍNGUA PORTUGUESA

Antônia Irene de Sousa Santos
Evandro Clementino Ferreira
Ismênia Maria Cosme Pinto

MATEMÁTICA

Heluiza Freitas da Silva
Isaías Belo dos Anjos
Renato Elisio de Araújo
Suzelice Aquino da Silva

CIÊNCIAS

Antônia Luzirene Ferreira
Francisco Aparecido Gonçalves Pereira

HISTÓRIA/GEOGRAFIA

Ana Meyre Martins de Sousa
Fernanda Pereira de Moura
Águeda Maria de Oliveira

ARTES

Edmilson de Sales Silva

EDUCAÇÃO FÍSICA

Aldenir Rodrigues de Oliveira
Carlos Elias de Oliveira Nunes
Cláudia Andrea Narciso de Lima
Francisco Laécio Souza Pontes

ENSINO RELIGIOSO

Edmilson de Sales Silva
Maria Neide da Silva Nogueira

INGLÊS

Francisco Antônio da Silva Freitas
Maria Neide da Silva Nogueira
Núbia Paulino de Assis

SUMÁRIO

I – PARTE

1. CONTEXTO MUNICIPAL.....	16
1.1. Aspectos Geográficos, Demográficos e Socioeconômicos.....	17
1.2. Índices de Desenvolvimento.....	17
1.3. Dados Censitários e Indicadores Educacionais.....	17
1.3.1 Movimento e Rendimento do Ensino Fundamental.....	20
1.3.2 Resultados Alcançados.....	21
2. MARCOS LEGAIS.....	22
3. DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS DO DCRB.....	26
3.1 Fundamentos Pedagógicos do DCRB.....	26
3.2 Foco no Desenvolvimento de Competências.....	29

II – PARTE

4. TEMAS INTEGRADORES: Abordagem Transversal.....	33
4.1 Educação em Direitos Humanos.....	33
4.2 Direitos da Criança e do Adolescente.....	35
4.3 Educação para a Paz.....	37
4.4 Educação em Saúde e Cuidados Emocionais.....	40
4.5 Educação Alimentar e Nutricional.....	41
4.6 Educação Ambiental.....	44
4.7 Educação para o Trânsito.....	46
4.8 Educação Patrimonial.....	47
4.9 Educação Financeira.....	48
4.10 Educação Fiscal e Cidadania.....	49
4.11 Educação das Relações Ético-Raciais.....	51
4.12 Relações de Gênero.....	53
4.13 A Cultura Digital.....	56
4.14 Educação para o Envelhecimento, Respeito e Valorização das Pessoas Idosas.....	59

III – PARTE

5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	62
6. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	67
7. EDUCAÇÃO ESPECIAL – INCLUSIVA.....	70
8. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	73

IV – PARTE

ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.....	78
--	-----------

APRESENTAÇÃO

O caminho para realizar ações indispensáveis ao alcance dos objetivos a que se aspira é alicerçado pela ação de planejar. Os objetivos que juntos, Governo Municipal e comunidade, queremos alcançar devem ser a garantia do desenvolvimento para a qualidade de vida da sociedade de Baturité.

É inegável a união de todos que acreditam ser a educação a forma mais profícua para as transformações sociais. Em face destes propósitos, acreditamos que uma nova história da educação no município de Baturité estará sendo construída. Acreditamos na educação que respeita o ser humano e que lhe proporciona a condição social digna, que priorize a conscientização e a inserção da pessoa em todos os aspectos da sociedade.

O DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE BATURITÉ - DCRB é o documento referencial da educação do nosso município, integrado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e ao Documento Referencial Curricular do Ceará – DCRC. O Documento reflete a nossa realidade educacional, a nossa vocação, as políticas públicas municipais, as estratégias, as metas e as ações que ensejam um firme propósito de desenvolvimento social, possibilitando a toda população o acesso à cultura, ao ensino, à aprendizagem e à educação com qualidade social.

IVONILDE GONÇALVES DE SALES BENÍCIO

Secretária Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo de caráter nacional que define as aprendizagens essenciais que os alunos têm o direito de desenvolver em todas as etapas da Educação Básica. Garantir o direito de aprendizagens e desenvolvimento vai de encontro ao que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC tem a sua aplicabilidade exclusiva na educação escolar, em conformidade com o que está definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ademais, a Base se orienta pelos princípios éticos, políticos e estéticos que têm por finalidade a formação integral do ser humano, bem como a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, utilizando-se, por conseguinte, dos fundamentos contidos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN).

A **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, do **Conselho Nacional de Educação (CNE)**, orienta todos os sistemas (estaduais, DF e municipais) e as suas redes de escolas quanto à formulação dos seus currículos e as propostas pedagógicas. Por ser um documento de referência nacional, a BNCC proporcionará a integração da política de Educação Básica e, conseqüentemente, irá contribuir para integrar as políticas e ações no âmbito das três instâncias federativas, dentre as quais, a formação de professores, as avaliações, a produção de conteúdos educacionais e a disponibilização de infraestrutura e espaços educativos fundamentais para o desenvolvimento pleno da educação.

Por meio da **Resolução nº 474, de 06 de dezembro de 2018**, o **Conselho Estadual de Educação – CEE** fixou as normas complementares para instituir o **Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC** e seus princípios, direitos e orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, da educação infantil e do ensino fundamental, além de orientar a elaboração de currículos e a sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do Ceará.

O Estado do Ceará desenvolveu o processo de construção conjunta do Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, envolvendo os municípios, gestores, professores, estudiosos e demais participantes convidados. Além da consulta pública e da escuta direta de professores(as), o documento teve a leitura crítica de especialistas das diferentes etapas/componentes curriculares. Dessa forma, o DCRC busca apontar caminhos para elaboração dos currículos das escolas cearenses, com a finalidade de assegurar as aprendizagens essenciais e o direito de aprender.

A construção do **Documento Curricular Referencial do Baturité – DCRB** inspira-se nos pressupostos da BNCC e DCRC, especialmente quanto às ações que deverão ser alinhadas e integradas, evitando-se, dessa forma, a fragmentação das políticas educacionais. Esperamos que o regime de colaboração seja colocado em prática dentro do espírito do equilíbrio do pacto federativo, considerando que a educação é um dever do Estado. Além disso, a garantia da qualidade, a equidade, o acesso e permanência devem integrar políticas e planos educacionais, proporcionando a garantia de aprendizagens essenciais a todos os alunos. Nesse esteio, a BNCC/DCRC são ferramentas de fundamental importância.

Pensar em qualidade da educação é garantir aos nossos alunos as aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes. Essas aprendizagens, ao longo da BNCC/DCRC, transformam-se em **competências gerais**, cuja definição abrange a mobilização de **conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores** para solucionar questões complexas do dia a dia, exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.

Na essência do conteúdo produzido para a BNCC/DCRC, identifica-se a promoção da equidade e a igualdade de oportunidades educacionais. A BNCC propõe, ainda, uma educação integral visando o pleno desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: social, cultural, emocional, intelectual e física. Dessa forma, ela indica a não fragmentação disciplinar do conhecimento e fomenta a sua aplicabilidade na vida real em relevância ao seu contexto na atribuição de significado, tornando o estudante protagonista da sua aprendizagem e da construção do seu projeto de vida.

Com a homologação da BNCC, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dezembro de 2017, as instituições de ensino público e privado deverão empenhar-se para a construção de seus respectivos currículos, com base nos direitos de aprendizagens estabelecidos no Artigo 7º da Resolução supracitada.

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

O município de Baturité, atendendo ao contido no Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2/17, compreende a necessidade da elaboração da sua base Curricular Municipal, consciente que BNCC e Currículo que ora elaboramos têm papéis fundamentais para garantir a efetivação e o acompanhamento da aprendizagem dos educandos em cada etapa da educação básica.

O Documento Curricular Referencial do Baturité, em sua construção, atendeu aos princípios democrático e de ampla participação, com as contribuições dos profissionais do magistério em todas as suas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e das modalidades de ensino, abordando os marcos legais que norteiam os caminhos percorridos para a elaboração do documento que contempla a concepção proposta pela BNCC, em encontros oportunizados pela Secretaria da Educação, com o corpo docente da rede municipal, gestores e, dentro das formações continuadas, com grupos específicos para atender às contribuições dadas referentes às competências e habilidades imersas aos componentes curriculares de suas respectivas áreas do conhecimento.

Realizamos a adesão parcial ao Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, por meio do Conselho Municipal de Educação do Baturité, em 26/11/2020. Assumimos nosso compromisso com a BNCC e DCRC, no entanto, no que tange à realidade municipal e às questões teóricas e metodológicas, caminhamos pelas trilhas que construímos ao longo dos anos. Alinhamo-nos aos pressupostos de garantir aos alunos o direito das aprendizagens essenciais, bem como as definições pedagógicas do Governo do Estado do Ceará quanto à aprendizagem na idade certa.

Corroboramos com a firme determinação da BNCC e do DCRC de contribuir para evitarmos a fragmentação das políticas educacionais e fortalecermos o regime de colaboração entre as três instâncias governamentais, visando construir uma educação com qualidade social para os alunos do nosso município. O Documento Curricular Referencial do Baturité (DCRB) indica a grande oportunidade de envolvimento dos profissionais do magistério no planejamento e no desenvolvimento de práticas facilitadoras da aprendizagem do aluno, exigindo-se, portanto, competência, criatividade e compromisso de todos os envolvidos.

Dessa forma, o DCRB está organizado e alinhado com a BNCC e o DCRC, no entanto, assume características próprias da realidade do município do Baturité, fruto da criatividade e competência dos profissionais do magistério e todos que contribuíram para a sua elaboração. O Documento sempre estará em (re)construção, tendo em vista os inúmeros espaços que o tornem significativo, especialmente, pelas contribuições dos profissionais da educação e atores presentes na escola que ao longo do tempo irão trilhar a caminhada e o nosso compromisso de uma educação com qualidade social.

I PARTE

Contexto Municipal
Marcos Legais
Definição de Princípios



1. CONTEXTO MUNICIPAL

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, firma-se um grande avanço para a educação brasileira. Trata-se de um documento elaborado com a ampla participação da sociedade, cujas premissas visam estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais para que todas as crianças, jovens e adultos possam ter acesso e direito à educação.

O Estado do Ceará, protagonista de várias ações em regime de colaboração com os municípios, já caminhava na vanguarda para garantir o direito à aprendizagem de cada aluno na idade certa. Em face da homologação da BNCC, o Estado do Ceará desenvolveu o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), fruto de um processo participativo, para garantir formação integral de crianças e adolescentes. O DCRC se constitui, como o próprio nome diz, um documento referencial para que as redes de ensino possam elaborar ou adequar suas propostas curriculares, além disso

[...] “aponta caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo Estado do Ceará com o direito de aprender na idade certa. (DCRC, pag.18).

Com base nas premissas apontadas anteriormente, o município do Baturité reconhece a necessidade de criar seu próprio documento curricular, sobretudo, pelo reconhecimento por parte da população do Baturité do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação ao longo do tempo e pelo modelo de sociedade que se pretende formar, garantindo que as peculiaridades locais não sejam alijadas ou tratadas superficialmente, à mercê apenas de outros marcos referenciais. A partir de então, estabeleceu-se a necessidade de valorizar as diversas características que compõem nosso próprio *habitat*.

A construção de um Documento Curricular Referencial do Baturité (DCRB) prescinde que a Secretaria de Educação e todos os envolvidos nesse processo, colaboradores e partícipes de todo sistema educacional local, tenham como referência o conhecimento das potencialidades e desafios pelos quais caracterizam o município, com vistas a assegurar a implementação das normativas curriculares que realmente representem as necessidades e premissas particulares do nosso povo, contextualizando-as às inspirações estaduais e federais. Para tanto, julgamos importante dar destaque a alguns dos seus fatores de desenvolvimento a seguir apresentados.

1.1 – Aspectos Geográficos, Demográficos e Socioeconômicos

Baturité localiza-se na microrregião de Baturité, mesorregião do Norte Cearense, com municípios limítrofes, ao Norte: Redenção, Pacoti, Guaramiranga; ao Sul: Capistrano, Itapiúna, Ibaretama; ao Leste: Aracoíaba, Redenção; e a Oeste: Guaramiranga, Mulungu, Capistrano. A divisão territorial do município é definida da seguinte forma: Baturité, Boa Vista e São Sebastião.

1.2 - Índices de Desenvolvimento

A população estimada de Baturité, segundo o último censo de 2018, é de 35.575 habitantes, o que representa cerca de 2,73% da população do estado de Ceará.

Atualmente, a economia de Baturité baseia-se, principalmente, na exploração do setor terciário da economia (comércio e prestação de serviços), na extração vegetal e em culturas de algodão, banana, arroz, milho, feijão, café e cana-de-açúcar, porém, assim como na maioria dos municípios cearenses (com exceção do café), essa extração vegetal ainda é feita com técnicas agrícolas rudimentares, fazendo com que o solo empobreça e a produção seja insignificante em termos nacionais. Ainda assim, Baturité se destaca na sua região sendo um importante centro consumidor e abrigando sede de muitas empresas regionais. Com um comércio forte, base da economia do município, a cidade vem conseguindo muitos avanços na qualidade de vida da população e na modernização da cidade. Além disso, o município dispõe de atrações turísticas, como, por exemplo, o Mosteiro dos Jesuítas, que gera atividade econômica para o comércio e demais áreas da economia.

É importante destacar o cultivo do café, que, embora tenha diminuído muito após as crises econômicas mundiais e, por conseguinte, crises na economia brasileira, vem crescendo. Atualmente, utiliza-se a técnica do cultivo sombreado e café 100% orgânico. Essa técnica fez com que o café *baturiteense* ganhasse destaque nacional e internacional, tendo em vista ser um produto de alta qualidade e saudável.

1.3 – Dados Censitários e Indicadores Educacionais

Os indicadores de desempenho são ferramentas de gestão que quantificam a performance de organizações, sendo essenciais para o seu aprimoramento. Na área educacional, eles têm como função principal gerar informações que sejam úteis para o desenvolvimento das instituições de ensino.

Constituído por escolas públicas de cada um dos municípios da microrregião do Maciço de Baturité-Ce, por meio da Análise Envoltória de Dados (DEA), deve-se compreender como diferentes fatores (variáveis de análise) podem contribuir para a otimização ou restrição da eficácia dos recursos empregados pelas unidades escolares. A coleta dos dados foi obtida através do Censo Escolar e das respostas dos questionários que acompanham as avaliações Prova Brasil e Saeb, aplicados nessas escolas pelo Ministério da Educação (MEC).

A seleção das variáveis foi realizada através da Análise de Regressão Linear e da Análise das Correlações. Para auferir o desempenho das escolas, aplicou-se o Modelo DEA-CCR (Retornos Constantes de Escala), em que combinações aditivas de *inputs* e *outputs* são usadas para determinar o raio que conduz à eficiência. Nesse modelo, a medida de eficiência obtida é a mesma se o modelo minimiza *input* ou se o modelo maximiza *output*, pois os retornos de escala são constantes. Os resultados obtidos através do Modelo CCR não apresentaram a consistência necessária para a conclusão do trabalho, sugerindo que o Modelo BCC (retornos variáveis) seja rodado, já que os retornos variáveis permitem que os rendimentos sejam crescentes ou decrescentes na fronteira de eficiência e, com isso, não exige um aumento proporcional entre *inputs* e *outputs*.

Duas outras modificações terão que ser realizadas para continuação da pesquisa: será necessário aumentar o número de unidades escolares estudadas para chegarmos a resultados mais consistentes de eficiência e encontrar novas variáveis que possam explicar melhor o desempenho das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os diretores e educadores possuem acesso a dados que evidenciam os resultados obtidos pela escola, por exemplo, em quais disciplinas os alunos são bem-sucedidos, quais as habilidades estão desenvolvidas e o que ainda precisa ser aprimorado.

Os indicadores educacionais da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BATURITÉ avaliam a qualidade, a efetividade e a capacidade do serviço oferecido pelas instituições, atribuindo um valor estatístico à qualidade de ensino. Os indicadores gerais escolares avaliam diversas variáveis, como:

- ✓ o nível de evasão escolar;
- ✓ a média de notas da escola;
- ✓ os índices de aprovação;
- ✓ o número de horas do docente e sua dedicação;
- ✓ o grau satisfatório do aluno, bem como dos docentes e funcionários;
- ✓ o acesso e a utilização das tecnologias de informação e comunicação;

A avaliação educacional externa em larga escala produz informação que viabiliza o monitoramento do direito à educação nas escolas de Baturité, permitindo um acompanhamento periódico de indicadores referentes às instituições e aos estudantes individualmente. Através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), observamos o desempenho dos alunos por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de competências e habilidades consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização. Para conhecer melhor o SPAECE, acompanhe a linha do tempo que abre este volume.

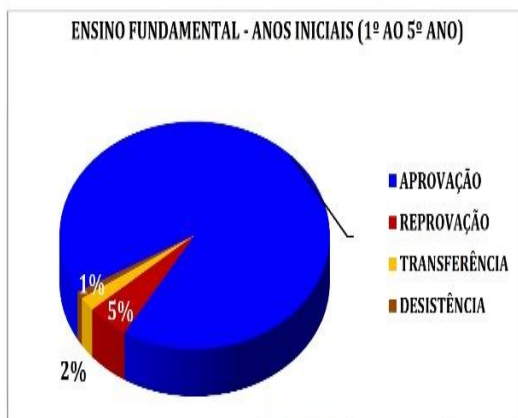
A análise dos dados educacionais do município de Baturité tem por base os indicadores do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação Permanente do Ceará (SPAECE). A seguir, apresentamos os resultados do sistema municipal educação.

	2017	2018	2019	CRESCIMENTO
2º ANO				
SPAECE ALFA	159,3	166,5	183,6	+17.1
5º ANO				
Língua Portuguesa	203,9	207,8	208,1	+0.3
Matemática	202,0	209,9	214,0	+4.1
9º ANO				
Língua Portuguesa	253,5	255,5	265,1	+9.6
Matemática	241,9	248,0	246,0	+2

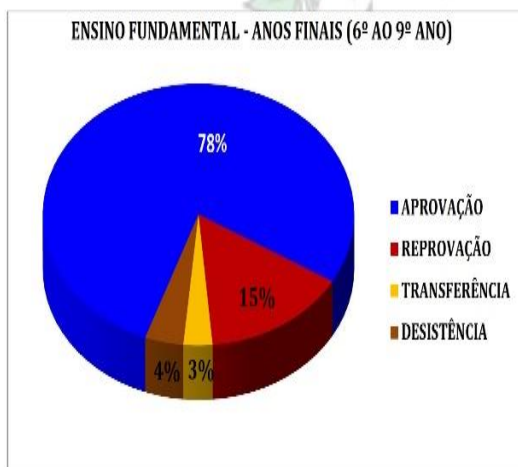
Fonte: SEDUC

1.3.1 Movimento e Rendimento do Ensino Fundamental

GRÁFICO GERAL - RENDIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II - 2019



ANO/SÉRIE	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	TRANSFERÊNCIA	DESISTÊNCIA
1º ANO	327	0	9	1
2º ANO	361	1	5	0
3º ANO	401	49	12	1
4º ANO	417	28	20	6
5º ANO	467	22	13	1
TOTAL	1973	100	59	9



ANO/SÉRIE	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	TRANSFERÊNCIA	DESISTÊNCIA
6º ANO	384	99	16	19
7º ANO	323	85	15	22
8º ANO	299	50	10	18
9º ANO	274	4	8	6
TOTAL	1280	238	49	65

Fonte: SME

1.3.2 Resultados Alcançados

O Indicador de Rendimento/Fluxo é um conceito muito importante na educação brasileira, isso porque é ele que nos diz se os alunos estão permanecendo na escola e avançando nos anos escolares. Em face dessa realidade, a Secretaria Municipal de Educação desenvolve formações continuadas junto aos gestores e professores.



Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	6,4% 181 reprovações	0,5% 14 abandonos	93,1% 2.622 aprovações
Anos Finais	18,5% 420 reprovações	3,1% 71 abandonos	78,4% 1.776 aprovações

Fonte: QEdU

As reflexões e informações contidas neste texto são marcos referenciais e demonstram o ambiente municipal onde foi gerado, dizendo respeito à realidade vivenciada em determinado tempo e lugar, que deve inspirar as ações curriculares propostas, em uma inter-relação com as demais partes do Documento Curricular Referencial de Baturité (DCRB). Esperamos, portanto, que a leitura do contexto seja associada à prática e à construção de um projeto de educação coletivo e democrático. Além disso, outros indicadores poderão ser acrescentados com a finalidade de expressar a realidade e a vontade de melhoria da educação e a inclusão dos alunos em nossas escolas.

2. MARCOS LEGAIS

A Constituição Brasileira de 1988 garante a todos igualdade de direitos, ampliando esses direitos nas esferas civis, políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais, com vistas a sua universalidade, sem distinção de sexo, cor, etnia, credo, religião, classe social, nacionalidade, gênero, orientação sexual, geração, condição física ou intelectual, origem, local de moradia, entre outras.

Na Educação Básica, o acesso, a frequência e a aprendizagem se constituem direitos educacionais consolidados por meio do incentivo ao protagonismo dos sujeitos, considerando suas diferenças culturais e individuais, da valorização dos conhecimentos locais/regionais expressos em materiais didáticos e pedagógicos que abordam as diferenças culturais e individuais e do reconhecimento dos diferentes tempos de aprendizagem de cada estudante.

A Carta Magna de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental, cuja responsabilidade deverá ser compartilhada entre o estado, a família e a sociedade. Ao determinar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, significa que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 210, aponta a necessidade de que sejam “*fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*”.

Nessa perspectiva, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), consolida e amplia a visão da Constituição Federal e descreve no inciso IV de seu Artigo 9º o que cabe à União. Este artigo é fundamental para deixar claro dois conceitos fundamentais para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil: a relação entre o básico-comum e o que é diverso em matéria curricular.

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar **formação básica comum**;

A LDB, ao estabelecer um projeto de educação para todas as classes sociais, trazendo definições significativas na política educacional brasileira, define um sistema de colaboração entre União, Estados e Municípios, assegurando a responsabilidade de cada ente na definição dos conteúdos e na base comum.

Em 2013, o artigo 26 da LDB foi alterado por intermédio da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, no sentido de respaldar a determinação constitucional e estabelecer o que é básico-comum e o que é diverso:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A partir da concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e dos alunos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu, na década de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais, revisando-as nos anos 2000. Em 2010, o CNE ampliou e organizou o conceito de contextualização como a *“inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”*. Em decorrência da revisão, o CNE promulgou novas Diretrizes Curriculares, ainda em vigor. Apresentamos, a seguir, uma série histórica das Resoluções do CNE:

2010: Resoluções do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB)

- **Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010** - Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
- **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010** - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
- **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
- **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010** - Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

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

2012: Resoluções do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB)

- **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

2016: Resoluções do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB)

- **Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016** - Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.
- **Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016** - Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

2018: Resoluções do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB)

- **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018** - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, adota determinações mais precisas quanto à necessidade da definição de conteúdos mínimos, a partir da compreensão dos mesmos como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A **Meta 7** do referido plano propõe: *“fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:”*. Para atingir os resultados esperados pela meta, são elaboradas estratégias, dentre as quais a primeira se relaciona ao pacto federativo para implementação de uma base comum dos currículos, conforme abaixo:

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

O Plano Municipal de Educação de Baturité foi aprovado pela Lei nº 1665, de 22 de junho de 2015. Nele estão expressos os objetivos e prioridades para a educação do município, assim como as diretrizes e metas para cada nível de ensino sob a nossa responsabilidade. Em analogia ao Plano Nacional de Educação, a estratégia 7.1, da Meta 7, foi estabelecida pelo PME, na certeza de que a elaboração de uma base comum é fundamental para os progressos que a educação necessita para avançar em qualidade de vida dos nossos municípios.

O PME foi elaborado a partir das diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com a finalidade de expressar o que o município pretende com relação à educação básica a curto, médio e longo prazos, em resposta às necessidades educacionais do município, tendo em vista a melhoria na qualidade da educação em todo o sistema de forma participativa. Juntos, governo e sociedade civil, pais, alunos, professores e demais profissionais da educação, irão analisar, propor e definir políticas públicas para educação, com o propósito de reduzir as desigualdades sociais e regionais e superar a descontinuidade do trabalho na educação do município de Baturité.

No ano de 2017, a LDB é alterada por intermédio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para indicar que uma Base Nacional Comum Curricular definirá os direitos e objetivos de aprendizagem da educação básica, cuja responsabilidade foi atribuída ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que definirá as respectivas diretrizes. Ademais, as competências e habilidades serão definidas por cada sistema de ensino, de acordo com a organização das áreas estabelecidas pela Base.

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

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

O Conselho Estadual de Educação do Ceará, através da Resolução nº 474, de 06 de dezembro de 2018, fixou “normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará, Princípios, Direitos e Orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental e orienta a elaboração de currículos e sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do

Ceará”. Com base nessa Resolução, a União Nacional dos Conselho Municipais de Educação – UNCME – Coordenação do Ceará, expediu o Ofício Circular UNCME nº 001/2020, de 13 de janeiro de 2020, sobre normativa do Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC).

No Ofício da UNCME anteriormente citado, foi estabelecida data de 28 de fevereiro de 2020 para que a Secretaria Municipal de Educação comunique ao seu Conselho Municipal de Educação (CME) a decisão de instituir Documento Curricular Municipal, com a possibilidade de adesão na íntegra ou não ao DCRC, com a finalidade de normatização da matéria. Diante do exposto, a Secretaria Municipal de Educação do Baturité, por meio do Ofício nº Circular 002.2020, de 25 de novembro de 2020, comunicou ao Conselho Municipal de Educação do Baturité (CMEE) a decisão de elaboração do Documento Curricular Referencial do Baturité (DCRB), com base no DCRC, no entanto, considerando as características, diversidades e autonomia municipal no desenvolvimento do referido documento.

3. DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS DO DCRB

3.1 Fundamentos Pedagógicos do DCRB

A Educação é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, trata-se do alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Inicialmente, é fundamental compreendermos a diferença entre ensino e educação, tendo em vista o que a legislação constitucional e educacional nos apresenta em seu contexto e que pode nos levar a algumas interpretações e definições. O ensino é a forma pela qual o conhecimento é transmitido, especialmente como melhoramos nossa capacidade de aprender e enriquecer a cultura e discernimento sobre os vários aspectos da vida. Educação, em sentido *lato*, refere-se aos valores humanos e sociais que se desenvolvem na vida, na família, na escola, entre outros.

O art. 206 da CF/88 estabelece que o ensino será ministrado segundo alguns princípios, dentre os quais: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público

de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Além da garantia constitucional, a matéria educacional é definida pela Lei nº 9.394/96 -- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional --, inclusive, reproduzindo em seu art. 3º os mesmos princípios do ensino estabelecidos no art. 206 da Constituição Federal. Ademais, a LDB atribui aos diversos entes federativos -- União, Distrito Federal, Estados e Municípios -- a competência para organizar seus sistemas de ensino, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10º e 11º).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. O referido documento estabelece o que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, como forma de assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC mantém conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme o § 1º do art. 1º da Lei 9.394/96 (LDB), a Base como documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar e está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Diante do exposto, o Documento Curricular Referencial de Baturité (DCRB) mantém analogia com os pressupostos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular: **igualdade, diversidade e equidade**. A diversidade cultural e desigualdade social existentes nos impulsionam a construir um documento curricular e, por conseguinte, proposta pedagógica, que leve em consideração as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos, bem como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Dessa forma, a nossa responsabilidade é grande, pois o documento curricular se transformará em aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, demonstrando a igualdade de condições educacionais e as particularidades que serão consideradas e atendidas, traduzidas, principalmente, nas oportunidades de ingresso, permanência e sucesso na escola pública, que muitas vezes nega o direito de aprender.

O propósito é de que, no Documento Curricular, as ações didáticas e pedagógicas, o planejamento e os planos de aula, bem como as rotinas desenvolvidas nas escolas, levem em consideração a superação das desigualdades educacionais e sociais. Nesse sentido, o elemento basilar do nosso planejamento será a **equidade** -- que pressupõe reconhecer que as necessidades dos alunos são diferentes. Este caminho exigente nos faz assumir um compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos e pessoas que não puderam estudar ou

completar sua escolaridade na idade própria. Outrossim, faz-nos assumir, também, o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2014).

O Documento Curricular Referencial de Baturité (DCRB) identifica-se com a comunhão de princípios e valores oriundos da CF/88, LDB e DCN. Dessa forma, reconhecemos que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. A complementação proporcionada pela DCRB é fundamental para assegurar as **aprendizagens essenciais** definidas para cada etapa da Educação Básica, tendo em vista que tais aprendizagens somente se concretizam por intermédio de um conjunto de decisões que caracterizam o **currículo em ação**.

A ação pragmática do Documento Curricular de Baturité mantém sintonia com a BNCC e DCRC, porém, adequa-se à realidade do município, considerando a nossa autonomia, bem como o contexto e as características dos alunos. Tudo isso, traduzir-se-á em um amplo processo de envolvimento e participação dos educadores, das famílias e da comunidade, para o desenvolvimento entre outras ações, segundo a BNCC, para:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Na organização do Documento Curricular e propostas pedagógicas, devem ser consideradas as diferentes modalidades de ensino que o município adota (**Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância**), com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Especificamente, no caso da **Educação Escolar Indígena**, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.

3.2 Foco no Desenvolvimento de Competências

Os enunciados dos *caput* e conteúdos dos incisos do art. 29, 32 e 35 da LDB (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) prenunciam o **conceito de competência**, adotado pela BNCC, DCRC e, doravante, em nosso documento Curricular. Esse conceito tem marcado a discussão pedagógica e social das últimas décadas. O **foco no desenvolvimento de competências** é matéria de estudo e base na elaboração de grande parte dos currículos de Estados e Municípios brasileiros, bem como de diferentes países. É também utilizado nas avaliações internacionais de larga escala, especialmente, aquelas adotadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Ao adotarmos o mesmo enfoque que a BNCC e DCRC, decidimo-nos que as ações pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Esse enfoque, segundo a BNCC, indica o que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de **conhecimentos, habilidades, atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). O fortalecimento de ações que assegurem as **aprendizagens essenciais** definidas **é resultado da explicitação das competências**.

O foco no desenvolvimento de competências adotado pelo nosso Documento Curricular faz-nos seguir na mesma linha do compromisso com **a educação integral** adotada pela BNCC. Esse compromisso é resultado do avanço da sociedade e nos impõe um olhar inovador e inclusivo sobre as questões principais do processo educacional: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No contexto da sociedade contemporânea, o desenvolvimento de competências no processo educativo requer condições para aprender a aprender e condições para lidar com informações cada vez mais disponíveis e de acesso facilitado, todavia, exige discernimento e responsabilidade para utilizar a cultura digital, utilizar conhecimento para resolução de problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma determinada situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Diante deste novo cenário mundial, o desenvolvimento de competências que deverão estar presentes no documento curricular deverá proporcionar aos estudantes a capacidade de reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requer muito mais do que o acúmulo de informações.

Diante do exposto, afirmamos, categoricamente, o nosso compromisso com a **educação integral**, seguindo os mesmos passos da BNCC e DCRC. Reconhecemos, portanto, que a educação em nosso município deverá vislumbrar à formação e ao desenvolvimento do ser humano global, compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Segundo a BNCC:

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

O conceito de educação integral exposto neste documento não se refere à duração da jornada escolar. Pelo contrário, refere-se ao desenvolvimento pré-determinado de processos

educativos que promovam aprendizagens em consonância com as necessidades, as possibilidades e exigências dos alunos, bem como os desafios impostos pela sociedade contemporânea. Isso significa levar em consideração as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e a sua capacidade de criar novas formas de existir.

Por fim, o Documento Curricular Referencial de Baturité tem a intenção de romper com a fragmentação disciplinar do conhecimento, oportunizando a sua aplicação na vida real, tendo em vista a importância do contexto, para dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem, bem como o protagonismo dos nossos alunos na construção de seu projeto de vida.

II PARTE

**TEMAS INTEGRADORES:
Abordagem Transversal**



4. Temas Integradores: Abordagem Transversal

Inicialmente, devemos esclarecer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não trata da parte diversificada, apenas indica o que já consta nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCN), conforme descrito abaixo, ademais, não há um conteúdo na BNCC, nem tão pouco no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), apenas temas que podem ser desenvolvidos de forma transversal. Na realidade, há uma indicação para a integração entre as áreas do conhecimento com a definição do termo temas integradores. Portanto, a integração proposta se trata da possibilidade para que o município escolha os temas que melhor se adequem à sua realidade e à organização da matriz curricular.

Deve-se acrescentar à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BNCC, 2017, p. 13)

O Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), diferentemente da BNCC, apresenta um elenco de Temas Integradores na perspectiva de formação de um ser humano integral. Nesse esteio, os temas escolhidos pelo município têm interação e transversalidade com as áreas do conhecimento e os componentes curriculares do Documento Curricular Referencial do Baturité. Mantivemos coerência com os Temas Integradores: Abordagem Transversal presentes na Parte III do DCRC, no entanto, acrescentamos as atividades que já desenvolvemos em cada um dos temas apresentados neste documento que ora elaboramos.

As abordagens as quais nos propomos estão interligadas à educação integral para o desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades, dimensões, espaços e tempos da vida. Além disso, a transversalidade proposta incorpora o conceito de integração entre as ações educacionais e humanas, permitindo aos alunos conhecimentos e práticas para ir além do ambiente escolar, inserindo-os no mundo do trabalho e na sociedade.

4.1 Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos, a ser desenvolvida de forma transversal, ao longo da Educação Básica, deve ter reconhecida a importância de sua centralidade na ação curricular como fator de preparação das pessoas para a construção de vivências cidadãs. Nessa perspectiva, ratificamos aqui o papel e espaço da escola. Ela é um dos principais espaços de construção e troca intersubjetiva de sentido sobre a vida social, de relação e da produção do conhecimento, de percepção do mundo e do

outro. Por essa razão, também é reconhecidamente um espaço de práticas culturais que perfazem o tempo de determinada sociedade e seus padrões civilizatórios. Com seu papel e função social, nas e pelas interações construídas no seu interior, ela erige a dinâmica cultural e difunde a cultura.

O Brasil, em sua formação social, enfrenta diversas marcas de um processo histórico e social assentado na violência, na sedimentação de ideias, relações e práticas que naturalizaram desigualdades que passaram a ser estruturantes em sua organização e nas práticas sociais e institucionais mais rotineiras. Dentre essas marcas, encontram-se o racismo, inter cruzando-se com o machismo, a lgbt fobia, a intolerância religiosa; as violências físicas e simbólicas entre gerações; a desigualdade de classe e outros matizes. Esses traços de nossa formação, alinhados às dificuldades de uma cultura democrática capaz de restabelecer novos parâmetros civilizatórios ao longo da história, a repetição do controle político e social sob aspectos autoritários, dificultam o fortalecimento democrático tanto do ponto de vista da vida institucional, quanto das relações cotidianas.

A escola, desde muito, vem sendo observada como lócus de ocorrência de práticas violentas, nas suas diversas dimensões. Primeiro, a presença de fatores de risco para os/as estudantes e dano patrimonial para a escola. Posteriormente, aspectos da violência do contexto comunitário adentrando a escola, com destaques para o narcotráfico, as gangues relacionadas ou não aos primeiros, a agressão física inter-relacional e até as interações violentas caracterizadas pela intolerância, preconceito, discriminação de raça, cor, gênero e orientação sexual, que, nos dias de hoje, são reforçados pelas mídias digitais. A banalização da violência e seus padrões de crueldade mostram a necessidade de práticas pedagógicas que construam outros valores e referências. Esses temas são tratados em diversas orientações e textos nacionais e internacionais que recomendam amplo investimento em uma cultura de direitos humanos.

Uma cultura de respeito, de consciência, afirmação e defesa de direitos humanos advém de amplos e continuados processos de disseminação e cuidado pedagógico. É nessa perspectiva que propomos fortalecer a democracia e a cidadania como basilares para nossa organização social, para a inter-relação cotidiana, para a vida institucional e, por isso, para o fortalecimento de uma sociedade orientada pelas regras e valores democráticos.

Desse ponto de vista, a escola é um espaço estratégico para que se construa a reflexão sobre as marcas de nossas desigualdades, os padrões geradores e produtores de violência, discriminação e preconceito. É para esse espaço que apontamos os marcos civilizatórios de uma sociedade que respeite e promova as diferenças, deseje a igualdade formal e material, aposte no diálogo e, por isso, na democracia e na cultura de paz. Todos os campos disciplinares e os conteúdos socializados, no processo de ensino e aprendizagem, devem, central e transversalmente, valorizar as competências dos sujeitos, o contexto social, econômico e político da comunidade e desenvolver processos de aprendizagem interativos. Desse modo, o conhecimento produzido favorece em um só tempo a

cidadania e a eficácia do que se aprende.

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos é um conhecimento indispensável para a educação básica. Ela contribui para a contextualização do processo de aprendizagem, valoriza o sujeito na relação com o outro e difunde a afirmação dos direitos e da dignidade humana. Ressaltamos que, pela educação em direitos humanos, contribuimos para a percepção de que todos têm responsabilidade no fortalecimento dessa causa. Assim, pensar em aprendizagens é vê-la como a valorização dos seres humanos, o enfrentamento à violência, em suas múltiplas formas, e a importância da construção de comunidades sem conflitos, voltadas para o entendimento, a tolerância, a crença na justiça, na igualdade e na democracia.

Nesse sentido, o município integrará em suas disciplinas curriculares a formação em direitos humanos, com a finalidade de fortalecer os laços familiares, a amizade, abordar a ética e a cidadania, combater o preconceito, o *bullying*, o uso de drogas e destacar os demais valores que parecem esquecidos pela sociedade. Os objetivos deverão ser a cidadania, o combate às desigualdades sociais, a justiça e temas para formação de cidadãos éticos, que respeitam as leis e estão cientes de seus direitos e deveres.

O DCRC tanto está em consonância como Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e suas diretrizes, como observa o Plano Nacional de Direitos III, ~~quanto~~ com o Pacto Internacional pelos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, além de outros textos legais que têm sido incorporados. Nesse sentido, a Secretaria da Educação irá desenvolver a formação dos alunos do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Baturité.

4.2 Direitos da Criança e do Adolescente

O acesso ao conhecimento é uma forma eficaz de conscientizar os alunos de seus direitos e a escola é um espaço onde devem ser oportunizadas, desde a mais tenra idade, informações necessárias para que se constituam como cidadãos conscientes de seus direitos.

Os direitos da criança e do adolescente são legitimados em convenções internacionais, nas quais o Brasil é signatário, e nas normativas legais em vigência no País: a Constituição Federal de 1988 e a Lei 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente ECA. O ECA trouxe diversos avanços e mudanças de paradigmas, de forma efetiva, proporciona às crianças e aos adolescentes um amplo arcabouço de direitos. É, portanto, de fundamental importância o conhecimento e a valorização do Estatuto pela comunidade escolar, como necessidade para o entendimento que esse conhecimento representa para a sociedade, principalmente, para manter crianças e adolescentes informados sobre como exercer seus direitos, ampliando horizontes e desenvolvendo valores

positivos.

O ECA é categórico quando afirma, em seu artigo 4º:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, **com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (grifo adicionado).

É dever de todos prevenir a “ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”. Assim, torna-se essencial que busquemos, juntos, novas soluções para velhos problemas, ligando a escola aos demais equipamentos públicos e ao sistema de garantia. Por conseguinte, nada mais apropriado e adequado do que incluir no currículo escolar o estudo dos Direitos de Crianças e Adolescentes, abordando, paralelamente, seus deveres e responsabilidades, especialmente para os alunos das CEIS, Ensino Fundamental dos anos Iniciais e finais, das Escolas Municipais de Baturité.

Desde 2008, os municípios do Estado do Ceará têm desenvolvido o Programa de Educação Contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (PETECA), proposto pelo Ministério Público do Trabalho (MPT-CE). O objetivo primordial do PETECA é de conscientizar a sociedade com vistas à erradicação do trabalho infantil, bem como romper barreiras culturais e de senso comum desse problema social e, também, fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. O PETECA é pactuado anualmente entre o MPT-CE e Administração Pública Municipal, a fim de ser executado nas Escolas de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais das faixas etárias do 5º ao 9º ano, Escolas Municipais de Baturité, onde são encontrados o maior quantitativo de crianças/adolescentes em situação de trabalho precoce.

Por intermédio da sensibilização dos atores da rede educacional, o PETECA busca informar crianças e adolescentes, pais e comunidade local sobre os prejuízos ao desenvolvimento físico, psicológico e intelectual das crianças e dos adolescentes em condição de trabalho precoce. As escolas devem ser reconhecidas como espaços essenciais no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e, como tal, podem e devem exercer a propagação do discernimento, por meio da multiplicação do saber sobre os direitos da criança e do adolescente. Além da conscientização da sociedade, o PETECA utiliza uma abordagem de incentivo às artes, desenvolvendo trabalhos literários e culturais com os educandos, fomentando o desenvolvimento de modalidades artísticas, com a discussão de temáticas que envolvam a discussão do trabalho infantil e a aprendizagem profissional do adolescente.

Os componentes Curriculares tais como: Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia etc., são os espaços adequados para a disseminação dos conhecimentos no tocante aos direitos e deveres da Criança e do Adolescente, inclusive, no que diz respeito ao chamado “não

trabalho”, ou seja, crianças e adolescentes brasileiros têm direito de vivenciar sua infância e sua juventude de forma plena e protegida. Contextualizar como esses direitos foram conquistados ao longo do tempo e da sua importância no cotidiano dos educandos é uma das formas de emponderá-los acerca do assunto e auxiliar na construção de um pensamento crítico e cidadão.

O PETECA fomenta a discussão do tema e propõe o combate ao trabalho infantil, sendo, nessa esteira, desenvolvida também a discussão de outros temas decorrentes das violações dos direitos das crianças e dos adolescentes. O trabalho infantil é considerado ilegal pela Carta Magna de 1988, contudo, essa ainda é uma realidade veemente em âmbitos local, regional e global. A Educação, enquanto Política Pública, deve ser um espaço para quebrar os mitos sobre essa questão tão emblemática.

4.3 Educação para a Paz

Educar para a paz, nesse sentido, significa exercitar, no cotidiano escolar, em todos os seus âmbitos, posturas, práticas e intervenções que promovam uma **Cultura de Paz** capaz de estabelecer uma convivência saudável e segura para todos os atores da comunidade escolar, criando, assim, um ambiente propício à educação.

A Declaração sobre uma Cultura de Paz, da Organização das Nações Unidas/ONU (1999), define “Cultura de Paz”, em seu art. 1º, como o:

“(…) conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:
(…) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e **prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;**
(…) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
(…) No compromisso com a **solução pacífica dos conflitos;**
(…) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;”
(ONU, 1999, grifos nossos).

Partindo desse conceito, podemos dizer que educar para a paz, da forma aqui concebida, não se constitui na discussão de conteúdos em seminários ou em sala de aula, mas, antes, na ressignificação da convivência no espaço escolar, norteado pelos princípios acima elencados. Assim, é necessário entender que o conflito, no ambiente escolar, não deve ser considerado como uma falha a ser castigada, mas sobretudo como uma **oportunidade pedagógica**. Assim entendido, podemos pensar de forma positiva os conflitos dentro da escola; de forma que estudantes, professores (as), gestores (as), pais e demais membros da comunidade escolar não só administrem suas diferenças de forma não adversarial, como também aprendem a lidar positivamente com seus conflitos fora da escola.

Conflito é a discordância entre duas ou mais pessoas causadas pelo entendimento de que

existem expectativas, valores e interesses divergentes ou incompatíveis. Para Lederach (2012, p. 28), “o conflito é a dinâmica normal e contínua dos relacionamentos humanos”. Sendo cada indivíduo dotado de singularidade única, o dissenso é inevitável em algum momento. Contudo, ele não é necessariamente algo negativo. Segundo Vasconcelos (2008, p. 20), “o conflito quando bem conduzido, pode resultar em mudanças positivas e novas oportunidades de ganho mútuo”.

Nesse sentido, a Educação para a Paz se comunica diretamente com o conceito de “Aprender a Conviver” estabelecido pela UNESCO no relatório **Educação Um Tesouro a Descobrir**. Produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, esse relatório apresenta uma concepção de educação mais abrangente do que a aquisição de habilidades. Educação é, portanto, um processo pelo qual um ser humano alcança a plenitude de suas potencialidades. Há quatro **pilares para a educação**, a saber, “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a ser” e “Aprender a Conviver” (2010, págs. 85 e 90 a 95). O último pilar consiste, justamente, no desenvolvimento de habilidades para lidar, de forma não violenta, com as diferenças (inclusive de interesses), empatia e compartilhamento de projetos comuns. A Educação para a Paz nas escolas, portanto, compreendida como o processo de estabelecimento/fortalecimento de uma Cultura de Paz, deve lastrear-se, sem prejuízo de outras medidas adotadas por cada escola, nos seguintes passos:

- **Revisitar as normas administrativas e disciplinares** da escola (Plano Político Pedagógico, Regimento Interno, Código Disciplinar etc.) com objetivo de nele incluir princípios e procedimentos pautados na não-violência (incluindo a Comunicação Não-Violenta), na autocomposição dos conflitos e na disciplina restaurativa;
- **Cuidar das relações na comunidade escolar** através do incentivo a posturas restaurativas e não-violentas, promoção de espaços democráticos de diálogo e de discussão do próprio cotidiano escolar, fazendo uso de metodologias que oportunizem o diálogo democrático e respeitoso;
- **Implementação de metodologias de autocomposição de conflitos para prevenir** que esses conflitos desemboquem em violência;
- **Implementação de metodologias de autocomposição de conflitos enquanto medidas disciplinares** (portanto, previstas nas normas administrativas da escola) a serem aplicadas, prioritariamente, nos casos em que os comportamentos dos atores da comunidade escolar se constituam como infração disciplinar.

Como forma de implementar ou fortalecer uma Cultura de Paz nas escolas, a Educação para a Paz deve ser compreendida não só como iniciativa pessoal de professores (as), gestores (as),

estudantes e familiares, mas, sobretudo, como um compromisso institucional assumido pela escola e, portanto, reconhecido em suas normas internas.

Para além disso, não se concebe a utilização de métodos positivos e não-violentos de resolução de conflitos se o ambiente escolar, em si, é permeado por práticas e posturas adversárias e violentas (incluindo aí a violência simbólica). Daí a necessidade de se repensar não só a forma como lidar com os conflitos, mas, sobretudo, a forma como a escola pode contribuir (ou não) para o surgimento negativo de conflitos.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD é desenvolvido no âmbito das escolas municipais de Baturité, com alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. A execução do programa aconteceu na E.E.F.M. DOMINGOS SÁVIO, como um esforço cooperativo estabelecido entre a Polícia Militar, a escola e a família, ensinando aos alunos caminhos a serem trilhados para tomadas de boas decisões, construindo um mundo no qual os jovens estejam capacitados para respeitarem os demais, conduzindo suas vidas livres do abuso de drogas, da violência e de outros comportamentos perigosos.

A principal estratégia contra os males das drogas e a violência é a prevenção por meio do diálogo com as pessoas, oferecendo uma educação que reflita a paz, ainda durante infância e a juventude. Junto ao professor, o policial militar capacitado oferece aos alunos as estratégias adequadas para tornarem-se cidadãos de bem, resistindo à oferta de drogas e ao apelo da violência, por meio de ações direcionadas a toda comunidade escolar e aos pais e responsáveis.

No processo de construção de uma Cultura de Paz, as escolas do Ceará têm se beneficiado enormemente nos últimos anos, tanto da adoção da Justiça Restaurativa (pelo Enfoque Restaurativo e pelo uso das Práticas Restaurativas) quanto da Mediação Escolar. **A Justiça Restaurativa**, em breve síntese, define os processos de **responsabilização** das pessoas pelos danos causados a outras pessoas a partir da **atenção às necessidades legítimas das pessoas atingidas** pelo dano, da **participação protagônica da comunidade** e da **reparação do dano**, ainda que indireta.

O **Enfoque Restaurativo**, no ambiente escolar, nesse sentido, faz referência ao estabelecimento de uma disciplina restaurativa lastreada nos princípios acima destacados. Neles, a autoridade não se confunde com autoritarismo e, por isso, a responsabilização se constrói tanto com o estabelecimento de limites ao comportamento inaceitável, quanto pelo oferecimento de apoio para a mudança do comportamento.

As **Práticas Restaurativas**, por sua vez, são metodologias de resolução positiva de conflitos nos quais o (a) autor (a) de um dano se reúne com a pessoa atingida por esse dano para, com apoio de suas respectivas comunidades e de um (a) facilitador (a), elaborarem um plano de ação para responsabilização e reparação dos danos provocados. Dentro do leque de práticas possíveis, no Ceará, os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz têm sido a mais difundida e que tem

encontrado maior ambiência para aplicação no contexto escolar cearense.

A **Mediação**, por sua vez, é uma metodologia consensual de resolução de controvérsias, na qual as partes, por meio de diálogo franco e pacífico, têm a possibilidade, entre elas próprias, de solucionarem seu conflito, contando com a figura do mediador, terceiro imparcial que facilitará o diálogo e a resolução do conflito entre elas.

Diante de tantos caminhos possíveis para a implementação da Educação para a Paz, cada escola ou município, por meio de uma análise das demandas apresentadas pelo seu contexto, pode se apropriar de estratégias e implementar aquelas possíveis, úteis e mais assertivas. Ainda assim, necessitamos de nos apropriar dos parâmetros estabelecidos a nível estadual para que haja uma unidade de princípios e valores na difusão da Educação para a Paz no Estado do Ceará e em nosso município.

4.4 Educação em Saúde e Cuidados Emocionais

Os processos educativos devem ser capazes de oferecer aos sujeitos a capacidade de perceber a si, ao outro e ao mundo. Isso permite construir relações que ofereçam confiança, capacidade de se relacionar com as diferenças e desenvolver relações saudáveis consigo, com essas relações e com o mundo. É possível realizar através de práticas intersubjetivas que valorizem o respeito, o cuidado, o vínculo, a compreensão, a tolerância e a capacidade de fazer boas escolhas protetivas para a vida própria e a do outro.

A educação em saúde e os cuidados emocionais devem ajudar a construir a referência de corpo, de relações, de escolhas, da capacidade de cuidar de si, de identificar os espaços e vínculos necessários para um viver bem. Interfere na capacidade de pedir ajuda, de entender a importância da integração mente e corpo, de amizade, da prática de esportes, da relação com a cultura e com vínculos familiares e sociais. Além disso, é importante que os/as estudantes aprendam e se reconheçam como portadores de emoções, que consigam lidar, reconhecer e expressar suas emoções; que eles percebam a relação entre as emoções, o corpo e o efeito das emoções nas relações interpessoais; que consigam identificar e manejar culpa, agressividade, raiva, inveja, ciúme e reconhecer as ações, relações e cuidados que promovem bem-estar, amor, sentimento de pertença social e autoestima; que aprendam a identificar seus pontos fortes e a desenvolver estratégias de valorização da própria vida e da vida dos amigos, familiares e outros cidadãos, compreendendo a importância dos vínculos; que sejam capazes de construir outras saídas emocionais para as dores, utilizando a arte, a palavra, o esporte e que saibam construir relações protetivas que lhes permitam reconhecer quando, em situação de violência de direitos, devem utilizar as estratégias para buscar ajuda; que possam identificar os aspectos de bem-estar e mal-estar, os fatores envolvidos e a importância do autocuidado, dos cuidados que precisam receber e da busca por ajuda. É

importante reconhecer que as escolhas e atitudes irão se assentar sobre o senso de saber quem se é.

O **Programa Saúde na Escola (PSE)** é um projeto que visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida, contribuindo para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública municipal.

Nas Escolas Municipais de Baturité, os alunos são capacitados para trabalhar ações referente aos temas discutidos pelo PSE, entre as turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades ocorrem dentro do ambiente escolar, definidos segundo a área de abrangência da estratégia da família. As atividades e ações são desenvolvidas no contra-turno e apresentadas durante as acolhidas ou em momentos previamente agendados, durante as aulas de ciências ou em momentos de reuniões com os alunos.

Essa construção inicial de quem se é e os valores relacionados a essa percepção necessitam ser embasados por um senso de amor próprio. Esse amor próprio é influenciado pelas relações que estabelecemos com os outros: família, escola, amigos, professores. As atividades educativas precisam ajudar os estudantes a construir uma imagem de si que lhes ofereçam um sentido para a vida. Os alunos precisam despertar a importância da sua própria vida, que se sintam únicos (as) e especiais, ao mesmo tempo que reconheçam o valor e a importância da vida do outro para a existência coletiva e para o futuro da vida. Atividades que favoreçam a autoestima, atividades em grupo, que favoreçam a criatividade, resolução de problemas do cotidiano, que auxiliem na construção e na manutenção da esperança.

4.5 Educação Alimentar e Nutricional

Alimentação e nutrição são requisitos básicos para a promoção e a proteção da saúde. Pesquisas apontam que cerca de 90% dos brasileiros se alimentam mal, diante disso, entendemos que a Educação Alimentar e Nutricional assume papel relevante.

Onão saber se alimentar se configura um forte argumento que pode justificar o aumento considerável do número de obesos. A Organização Mundial da Saúde identificou que a obesidade é um dos problemas mais graves do século XXI em saúde pública. Esclarece que essa situação, normalmente, afeta diversos países, mas se constata mais acentuadamente nos países em desenvolvimento. Acrescenta que se trata de uma doença multifatorial, que está associada a fatores psicológicos, metabólicos, genéticos e, principalmente, ambiental, sendo, também, caracterizada por um acúmulo excessivo de gordura corporal localizada ou generalizada, que leva o indivíduo a vários riscos de saúde.

A obesidade infantil é considerada uma doença ainda mais grave do que em adultos. Em

função das peculiaridades da faixa etária e do desenvolvimento físico e mental da criança, essa doença pode ocasionar o surgimento de diabetes, hipertensão e colesterol alto. O risco é grande, sobretudo, quando há consumo excessivo de alimentos ricos em gorduras saturadas, açúcares e sódio. É comum, também, desencadear um processo de baixa autoestima, comprometendo o rendimento escolar, o relacionamento pessoal e social e levando, principalmente pelo excesso de peso, à discriminação pela aparência física.

Como veículo para interferir essa realidade, a escola é vista como uma alternativa para desenvolver ações de educação alimentar e nutricional, com a finalidade de promover qualidade de vida. Para tanto, predomina a compreensão de que a promoção da saúde deve ser cuidada desde a infância, permanecendo até a fase adulta, com o objetivo de formar hábitos alimentares saudáveis.

Nesse sentido, um dos temas trabalhados pelo **PSE – Programa Saúde na Escola** é alimentação saudável e nutrição. Os alunos da Educação Infantil ao 9º ano das escolas municipais de Baturité desenvolvem ações e estratégias distintas, dentre elas podemos citar: rodas de conversa, palestras com nutricionistas, debates, cinema com filmes relacionados ao tema, jogos interativos etc. Apesar de um tema delicado, o PSE oferece uma parceria entre nutricionistas e escola, com a oferta de oficinas e atividades que serão ministradas dentro da própria escola. As atividades são desenvolvidas dentro da aula de Ciências -- Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental --, entretanto, podem ocorrer também no contra-turno ou em um dia específico para o desenvolvimento do projeto.

Na última década, houve um grande avanço nesse aspecto, com a incorporação da alimentação como um direito social, por meio do Artigo 6º, da Emenda Constitucional nº 64, aprovada em 2010. Outros importantes instrumentos legais também são importantes: a Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional -- a Lei Nº 11.346/2006, bem como o Decreto 7.272/2010, que estabeleceu a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

Destacamos a alteração da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96), por meio da Lei nº 13.666/2018, de 16 de maio de 2018, para incluir o tema transversal da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), no currículo escolar.

“O Artigo 26, da LDB, passa a vigorar acrescido do seguinte § 9º-A:
§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput.”

Observamos, desse modo, que a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) passou a ser Tema Transversal por “[...] contribuir para a promoção e a proteção da saúde, através de uma alimentação adequada e saudável, desempenhando seu crescimento e desenvolvimento humano conforme as políticas públicas em alimentação e nutrição.” (Política Nacional de Alimentação e

Nutrição – PNAN, 2012).

Alinhado a esse pensamento, o Guia Alimentar para a População Brasileira, editado pelo Ministério da Saúde em 2014 (2ª edição) afirma que:

“A alimentação adequada e saudável é um direito humano básico que envolve a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis.” (BRASIL, 2014)

Ainda como parte do Guia acima citado, são detalhados cinco princípios norteadores, dos quais a seguir apresentamos o resumo:

ALIMENTAÇÃO É MAIS QUE INGESTÃO DE NUTRIENTES

Alimentação diz respeito à ingestão de nutrientes, aos alimentos que contêm e fornecem os nutrientes, a como os alimentos são combinados entre si e preparados, a características do modo de comer e às dimensões culturais e sociais das práticas alimentares. Todos esses aspectos influenciam a saúde e o bem-estar.

Por olhar de forma abrangente a alimentação e sua relação com a saúde e com o bem-estar, as recomendações do Guia, já citado, levam em conta nutrientes, alimentos, combinações de alimentos, preparações culinárias e dimensões culturais e sociais das práticas alimentares.

RECOMENDAÇÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO DEVEM ESTAR EM SINTONIA COM SEU TEMPO

Sintonizado com seu tempo, o referido Guia oferece recomendações para promover a alimentação adequada e saudável e, nessa medida, acelerar o declínio da desnutrição além de reverter as tendências desfavoráveis de aumento da obesidade e de outras doenças crônicas relacionadas à alimentação.

ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E SAUDÁVEL DERIVA DE SISTEMA ALIMENTAR SOCIALMENTE E AMBIENTALMENTE SUSTENTÁVEL

Recomendações feitas por guias alimentares devem levar em conta o cenário da evolução da alimentação e das condições de saúde da população. O Guia em pauta leva em conta as formas pelas quais os alimentos são produzidos e distribuídos, privilegiando aqueles cujo sistema de produção e distribuição sejam social e ambientalmente sustentáveis.

DIFERENTES SABERES GERAM O CONHECIMENTO PARA A FORMULAÇÃO DE GUIAS ALIMENTARES

Em face das várias dimensões da alimentação e da complexa relação entre essas dimensões e a saúde e o bem-estar das pessoas, o conhecimento necessário para elaborar recomendações sobre alimentação é gerado por diferentes saberes.

O Guia em foco baseia suas recomendações em conhecimentos gerados por estudos experimentais, clínicos, populacionais e antropológicos. Ele também considera conhecimentos implícitos na formação dos padrões tradicionais de alimentação.

GUIAS ALIMENTARES AMPLIAM A AUTONOMIA NAS ESCOLHAS ALIMENTARES

O acesso a informações confiáveis e determinantes da alimentação adequada e saudável contribui para que pessoas, famílias e comunidades ampliem a autonomia para fazer escolhas alimentares e para que exijam o cumprimento do direito humano à alimentação adequada e saudável.

Concluindo a abordagem dessa temática, julgamos oportuno observar que o Programa Estadual de Alimentação Escolar (PEAE), integrado ao contexto nacional, está em pleno desenvolvimento com os objetivos de:

- Reduzir a obesidade de crianças e adolescentes.
- Assegurar informações sobre alimentação saudável.
- Contribuir para formação de bons hábitos alimentares.

4.6 Educação Ambiental

Vivemos uma crise ambiental sem precedentes na história da humanidade. Segundo o relatório “Avaliação Ecosistêmica do Milênio”, publicado pela ONU em 2005, o planeta corre o sério risco de sofrer um colapso ambiental em um futuro próximo, se medidas enérgicas não forem tomadas para reverter o atual quadro de destruição dos recursos naturais. Para evitar que esse prognóstico se torne realidade, é urgente que as pessoas tomem consciência da situação e transformem os padrões destrutivos de desenvolvimento, criando novas tecnologias e formas amigáveis de se relacionar com os recursos naturais.

Nesse cenário, a Educação Ambiental possui um papel-chave na ampliação da consciência ambiental da humanidade. Ela deve inspirar e mobilizar a sociedade para que seus integrantes despertem o desejo de cuidar da vida na Terra, reduzindo as pressões diretas sobre os ecossistemas e a

biodiversidade, e promovendo o uso sustentável dos recursos naturais. Isso requer o envolvimento de um conjunto de atores do universo educativo, em todos os níveis e modalidades, assim como o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, em uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Diante desse contexto, observamos que a Educação Ambiental é componente fundamental para a reflexão de um modelo de sociedade mais sustentável e para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais, voltados para a preservação ambiental. Em resposta aos atuais desafios educacionais, propomos que a educação ambiental contemple o aprofundamento do pensamento crítico e reflexivo para o aprimoramento da prática discente, docente e para a cidadania ambiental.

Entretanto, melhorar o mundo requer mudanças profundas na consciência, nos estilos de vida, nas estruturas de poder e nos modelos de produção e de consumo que hoje regem as sociedades. O atual modelo econômico, que não leva em conta a conservação dos recursos naturais, tem afetado não só o clima da terra, mas também a química dos oceanos, os *habitats* terrestres e marinhos, a qualidade do ar e da água e diversos ciclos biogeoquímicos. Ele altera componentes essenciais que sustentam a vida no planeta. Para guiar o planeta para longe de um caminho destrutivo, em direção a um espaço seguro para a humanidade e para toda a vida na terra, a humanidade precisa ser capaz de inovar com rapidez e inteligência suficientes, por meio de um movimento colaborativo simultâneo em escala global. Mas, a história mostra que as crises podem e devem ser vistas como oportunidades e momentos de transformação e evolução.

Atualmente, sabemos como o planeta funciona e o que precisamos fazer para continuarmos com as condições que dão suporte à vida. Temos todas as condições financeiras, tecnológicas e intelectuais para seguir na trilha do desenvolvimento sustentável. Os novos olhares sobre a educação ambiental contemplam a educação ética, planetária e multicultural, percebendo que a sustentabilidade não tem a ver apenas com a biologia, a economia e a ecologia, mas também com a relação que mantemos com nós mesmos, com os outros e com todos os seres que partilham este planeta conosco.

As Competências Gerais da Educação Básica definidas na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) asseguram que os estudantes tenham uma formação humana integral e desenvolvam a competência de:

“[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2016).

Em um processo que permite aos educandos uma compreensão crítica e global do meio

ambiente, as escolas devem liderar a sociedade, pelo exemplo em compromisso com a sustentabilidade ambiental.

4.7 Educação para o Trânsito

A educação para o trânsito é o ato de promover no ser humano a capacidade de uso e partilha consciente do espaço público. Precisamos nos conscientizar de que, ao circular pelas ruas da cidade ou rodovias, entramos em contato social, compartilhando-o e fazendo opções de circulação que refletem diretamente na nossa qualidade de vida e na dos nossos semelhantes. Esse é o ponto de partida para pensarmos a educação no trânsito, uma vez que a complexidade exige mais do que apreender as regras do Código de Trânsito Brasileiro, para adentrar nos aspectos de ética, mobilidade, segurança, acessibilidade para todos, respeito mútuo, cidadania, preservação do meio ambiente e o uso comum do espaço público. Esse posicionamento alinha-se à Portaria nº 678/ MEC, de 14 de maio de 1991, e faz menção ao conteúdo do Artigo 1º da (LDB 1996) quando trata da educação. De acordo com esse documento, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]”.

Essa posição enseja que as pessoas conheçam a realidade por meio de sua interação com o mundo e com os seres que nele habitam. Tal procedimento possibilita às pessoas adquirir as ferramentas necessárias à sua participação proativa nas esferas sociais. Isso acontece porque promove seu estado de bem-estar, sem perder de vista a responsabilidade de transmitir às novas gerações valores, formas de vida e modos de comportamentos. Então, para a sociedade receber cidadãos com esse perfil, é fundamental que a formação para cidadania de um povo se faça em processos educativos que propiciem “[...] condições ao homem de se fundamentar em conhecimentos científicos, culturais, artísticos e filosóficos, representados no currículo pelas diferentes disciplinas, que vão prepará-los para a vida na família, na sociedade e no trabalho.” (Portaria – MEC, 1991, p. 01).

Logo, a educação escolar concebida dando privilégio a temas emergentes que inquietem, interessem e desafiem a sociedade a propor soluções. Dessa forma, a educação para o trânsito, que está assegurada pelo Código Brasileiro de Trânsito em seu Artigo 76, aponta que:

“A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.”

E nos Incisos I e II estabelece que haverá:

“[...] a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito; e “[...] de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores. (<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L9503.)

É necessário considerar que a época atual proporciona um estilo de vida conectado com os avanços tecnológicos, embora com recorrentes problemas sociais. Esses avanços desafiam os sistemas de ensino e desafiam seus agentes a incorporarem, no processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento de competências e habilidades sobre esses problemas sociais. Isso exige levar o/a estudante a analisar, refletir e propor a resolução para situações-problema. Para tanto, o currículo escolar deve ser pensado de modo a atender às problemáticas que inquietam a humanidade.

Sendo o homem um usuário em potencial de automóveis, que causam vários danos ao meio ambiente e ao próprio ser vivo, a Portaria MEC nº 678, de 14 de maio de 1991, lista vários temas que devem figurar no currículo escolar. Na alínea ‘c’, propõe a Educação para o Trânsito que, por sua vez, dialoga com a BNCC quando propõe o pacto Inter Federativo e orienta os sistemas e as redes de ensino a construir currículos, bem como orienta as escolas a elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes [...] (BNCC 2018, p. 15), reconhecendo [...] que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC 2018, p. 16).

A BNCC ainda ressalta que cabe aos entes citados “[...] incorporar aos currículos e às propostas a abordagem de temas contemporâneos que afetem a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”. A Lei 9.503/1997 - educação para o trânsito, dentre outros, que se vistos a partir da BNCC estão alocados nas Ciências Sociais e Humanas Aplicadas.

Por fim, é importante considerar que as condições de vida, do momento atual, desafiam os sistemas, as redes de ensino e as escolas a criarem currículos e propostas pedagógicas que levem os estudantes a compreender a origem dos fatos sociais imbricados em um frágil progresso tecnológico que promove, cada vez mais, uma sociedade centrada no consumo, no entorno do próprio eu, sem internalizar o ideal de bem-estar coletivo, para rearranjar o caminho na direção contrária disso.

4.8 Educação Patrimonial

A Educação Patrimonial se apresenta como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e

enriquecimento individual e coletivo.

Portanto, ao implantarmos a Educação Patrimonial, de forma transversal, no currículo escolar das instituições educacionais, temos como objetivo primordial possibilitar que crianças, jovens e adultos se apropriem e possam valorizar sua herança cultural. Isso permite capacitar para um melhor usufruto dos bens culturais e ainda propicia a produção de novos conhecimentos, em um processo contínuo e profícuo de criação cultural.

O pensamento crítico e o desenvolvimento da consciência pelo cidadão acerca de seu Patrimônio Cultural são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável de sua história, bem como no fortalecimento do exercício ativo da sua cidadania. A Educação Patrimonial é um instrumento pedagógico de compreensão do mundo e de resgate da própria identidade cultural de uma sociedade. Esse processo educacional proporciona um autoconhecimento dos indivíduos e a valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

O ensino da Educação Patrimonial se propõe a ir além do estudo de conceitos, buscando o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e compromisso frente à preservação dos bens culturais, quer sejam materiais ou imateriais. Entendemos, assim, que a abordagem da temática Educação Patrimonial em sala de aula é uma ferramenta indispensável para assegurar o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural local.

4.9 Educação Financeira

O Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) criada pelo Ministério da Fazenda, “com a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (2010).

Na verdade, trata-se de uma política pública de Estado em caráter permanente, que promove ações gratuitas de educação financeira no Brasil. O seu objetivo é contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes.

Todos os dias as pessoas lidam com artigos financeiros, configurando-se como agentes econômicos. Diretamente ou não, as decisões sobre compras, vendas, empréstimos, investimentos etc. influenciam na sua vida tanto no presente quanto no futuro. Por isso, faz-se necessário em todas as fases da vida aprender sobre movimentação de recursos financeiros.

As instituições de ensino possibilitam que crianças e jovens adquiram, além das competências e habilidades de leitura, cálculo e raciocínio lógico, a capacidade de viver em sociedade,

em que fará escolhas decisivas para a realização de sonhos e modo de vida, influenciando a sociedade da qual faz parte. Nesse sentido, a educação financeira, pensada como tema transversal, dialoga com os diversos objetos de conhecimento e outros temas transversais do currículo, ministrados para as etapas da Educação Básica. Isso possibilita ao estudante concretizar-se das suas aspirações e se preparar para as várias fases da vida, bem como agir com maturidade nos assuntos de interesse da coletividade. Cabe, pois, ao Projeto Político-Pedagógico da escola ser o documento norteador da formatação desse diálogo.

Emerge, então, a importância de incluirmos a educação financeira no currículo, pois ela promove o diálogo articulador entre as áreas de conhecimento, à medida que transita nos diversos componentes curriculares das escolares, sendo um pilar para o exercício pleno da cidadania e para o bem-estar coletivo.

4.10 Educação Fiscal e Cidadania

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação -- Lei Nº 9394/96 -- e a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental apontam para uma concepção de educação centrada na formação integral do cidadão. Assim, as temáticas Educação Fiscal e Cidadania se configuram como essenciais a serem trabalhadas, de forma transversal e interdisciplinar, no currículo das escolas. Isso promove a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas, que colaborem para a formação de pessoas eticamente responsáveis, frente às questões locais e globais.

O exercício da cidadania ativa está em todos os momentos de funcionamento da vida em sociedade. Assim, cada vez mais, a escola deve estar a serviço da construção de uma cidadania consciente de seu papel e da necessidade de ampliar seu poder de participação em prol do bem da coletividade.

A Educação Fiscal e Cidadania no currículo irá oportunizar a cada educando apropriar-se dos conceitos de bens públicos. Além disso, ela irá permitir a compreensão de que, sem a participação efetiva dele, o Estado não pode exercer o papel de financiador das ações estatais através da arrecadação dos tributos. A educação comprometida com uma formação cidadã requer que questões sociais sejam contempladas nos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, a Educação Fiscal configura-se como um instrumento pedagógico apropriado para fomentar a cidadania e promover posturas eticamente responsáveis e participativas entre o poder público e o cidadão.

É um programa educacional que, de forma articulada pelo Governo Federal, através dos fiscos estaduais e municipais, visa a compartilhar conhecimentos e interagir com a sociedade sobre

a origem, a aplicação e o controle dos recursos públicos. Isso tudo é possível a partir da adoção de uma abordagem didático-pedagógica interdisciplinar e contextualizada, capaz de favorecer a participação social. Essa abordagem é alicerçada nos pilares: cidadania, ética, comprometimento, justiça, efetividade e solidariedade.

Tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação de Baturité tem como um dos seus desafios contribuir para a superação das desigualdades sociais, ao pensar as ações curriculares e as estratégias didático-pedagógicas entendemos que alguns objetivos e diretrizes do PNEF (Plano Nacional de Educação Fiscal) são importantes no percurso desta caminhada. Assim, são objetivos do PNEF mais diretamente relacionados às práticas educacionais: a) viabilizar financeiramente o PNEF; b) internalizar a Educação Fiscal nas Instituições de Ensino; e c) implementar a Gestão de Conteúdos.

Esses objetivos têm sua consecução nas seguintes diretrizes:

- Planejamento envolvendo a participação de todos os níveis de governo, prevendo execução descentralizada, mensurada, monitorada e alinhada com o plano nacional, contemplando, sempre que possível, a participação da sociedade;
- Material didático e de divulgação produzido e socializado segundo orientações do Programa;
- Ações pautadas pela transparência e interação com a sociedade;
- Financiamento das ações por intermédio de recursos orçamentários públicos, recomendando-se a busca de fontes alternativas;
- Ações permanentes e pautadas em políticas de Estado, não devendo ter caráter político-partidário, evitando a veiculação de marcas de governos;
- Conteúdos de Educação Fiscal inseridos na prática escolar;
- Ênfase na formação dos profissionais das instituições gestoras do programa e na comunicação mobilizadora, visando ao estabelecimento de vínculos de corresponsabilidade;
- Ações que contemplem todos os públicos, enfoques e abordagens educacionais, dentro dos limites de atuação do Programa;
- Institucionalização do Programa por meio de ações permanentes dos órgãos gestores, pautadas pelo aproveitamento da sinergia entre os seus atores; e, por fim,
- Campanhas de premiação com caráter educativo.

4.11 Educação das Relações Étnico-Raciais

Educação para as Relações Étnico-Raciais: afinal, o que isso quer dizer para nós, educadores? Pois bem, significa pensarmos em projetos, políticas e práticas voltadas para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, enquanto uma alteração da Lei nº 9.394/1996 – LDB com a redação de seu artigo 26A.

Em 2003, a Lei Federal nº 10.639, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645, tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em toda a extensão do currículo escolar nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, com o objetivo de reconhecer e valorizar a contribuição da herança desses povos na formação da identidade nacional.

Tais leis são ações afirmativas, pois fazem parte de um conjunto de medidas especiais, voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social. As ações afirmativas implantadas na educação brasileira têm como intuito fazer com que a sociedade, como um todo, por meio do estudo dessa temática, volte o seu olhar para o reconhecimento das experiências, ações e vivências desses povos, que, durante muito tempo, foram menosprezadas.

Essa legislação traz à escola a oportunidade de repensar a sua ação pedagógica a partir de uma base epistemológica, não apenas eurocêntrica. Precisamos considerar outras matrizes culturais, como, por exemplo, a afro-brasileira e a indígena. Esse posicionamento precisa ser urgentemente refletido, de maneira a repensar o olhar etnocêntrico presente no sistema educacional brasileiro.

Seguindo a mesma linha de pensamento, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As implementações ocorreram com base no Parecer CNE 003/2004 que propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola, visando à implementação da lei nº 10.639/2003.

Por meio dessa lei, em Baturité, a Educação e Relações Raciais é desenvolvida por intermédio de parceria com o Selo Unicef, materiais didáticos e visuais para que as Escolas Municipais trabalhem durante todo o ano letivo os temas étnico-raciais, nas aulas de **História, Geografia ou no contra-turno**, tendo como público alvo as escolas da **Educação Infantil até o Ensino Fundamental – Anos Finais**, pois acreditamos que trabalhar o combate ao racismo com as crianças é proporcionar-lhes uma formação cidadã e livre de quaisquer preconceitos e discriminações.

Fundamentamos os marcos legais nos dispositivos da Constituição Federal e na lei nº 9.394/1996. Eles tratam do direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, do direito às histórias e às culturas, que compõem a nação brasileira na escola, e do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional. Como resultado desses processos, cinco anos após a aprovação das

“Diretrizes”, o Governo Federal apresentou, em 2009, por meio de ação conjunta entre o MEC e a SEPP/IR, o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nesse momento da discussão, é impossível desconsiderar os conflitos de cunho discriminatório, por exemplo, evidenciados em escolas e o desdobramento deles na vida do (a) estudante dentro e fora delas. Entendemos que as formas de discriminação, obviamente, não têm seu nascedouro na escola, mas o racismo, as desigualdades e as discriminações, correntes na sociedade, perpassam esse lugar e, por vezes, são ali perpetuados. Por isso, para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que elas se constituam como um espaço democrático e de respeito à diversidade e isso inclui educar para as relações étnico-raciais.

Uma alternativa para construirmos os primeiros passos, em direção a relações educacionais de respeito e valorização das diversas etnias, está em constituir, nas escolas, espaços de experiência de vivências democráticas de produção de conhecimento. Nesse sentido, vimos que, para discutirmos a Educação das Relações Étnico-Raciais, podemos estabelecer pontos de convergência com a discussão sobre o currículo. Quer queiramos ou não, o currículo é uma opção que se apresenta porque ele é uma organização/instituição que expressa os interesses do grupo que o escolheu. Portanto, é preciso compreendermos, no processo de ensino e aprendizagem, assuntos que fomentem diálogos e que tenham nexos com a realidade social do sujeito aprendiz, que considerem todos os grupos que compõem a comunidade escolar.

Refletir sobre o currículo perpassa questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivos referentes à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação brasileira. E, lamentavelmente, essa construção deixou, durante muito tempo, a cultura afro-brasileira e indígena no esquecimento.

É no currículo que se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados, onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É, também, no currículo, que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, de acordo com Silva (1991), currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados. Portanto, a inclusão das temáticas de História e Cultura afro-brasileiras, africana e indígena nos currículos escolares servirá para dar sentido e ampliar a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Assim, é importante ressaltarmos que as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 provocam bem mais que a inclusão de novos conteúdos. Elas exigem que repensemos relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

O currículo, pensado em toda a sua dinâmica, não se limita aos conhecimentos

relacionados às vivências do educando, mas introduz sempre conhecimentos novos que, de certa forma, contribuem para a formação humana dos sujeitos. Nessa perspectiva, um currículo, para a formação humana, é aquele orientado para a inclusão de todos no acesso aos bens culturais e ao conhecimento (LIMA, 2006). Assim, teremos um currículo a serviço da diversidade. Como a diversidade é característica da espécie humana nos saberes, modos de vida, culturas, personalidades e meios de perceber o mundo, o currículo precisa priorizar essa universalidade. A instituição escolar não pode se isentar do seu compromisso, enquanto propiciadora de formas acolhedoras da diversidade.

Os povos indígenas, os africanos e os afrodescendentes vivenciaram séculos de negligência, de agressão às suas culturas, identidades e memórias; vivenciaram séculos de uma negação aos seus direitos, às suas diversidades e, até mesmo, às suas etnias como construtoras não apenas do povo brasileiro, mas da própria história do país.

Tais etnias, ao recuperarem suas identidades, no sentido de se perceberem como sujeitos transformadores e construtores da realidade, deixam de ser menos receptoras das diretrizes dominantes e se transformam em agentes históricos. Percebemos, então, que a identidade étnico-racial constituída não se configura apenas como uma referência de afirmação e autoestima, mas constitui-se em um instrumento de organização e mobilização.

A educação para as relações étnico-raciais gira em torno de uma proposta educativa, que prima por uma ação humanizadora e democrática, que na escola visualiza a pluralidade e diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, geracional e religiosa existentes nesse espaço de saber.

Finalmente, a partir de práticas pedagógicas e de políticas transformadoras, será possível construirmos um currículo capaz de provocar pensamento crítico, posturas reflexivas e atitudes de respeito acerca das relações étnico-raciais no nosso país. Nesse escopo, incluiríamos, para além dos conhecimentos produzidos pelas populações negra e indígenas, os conhecimentos produzidos pelas populações cigana, de terreiro e outros grupos étnicos e suas idiosincrasias.

4.12 Relações de Gênero

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. O Ensino Fundamental, etapa subsequente, tem como objetivos, conforme Artigo 32 da LDB: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996).

Partindo desses pressupostos legais, compreendemos que temos na sociedade meninos e

meninas com histórias de vida diversificadas. Eles nos motivam a pensar o quanto é essencial que a escola incorpore e discuta democraticamente as questões que envolvem as relações entre sujeitos, considerando o respeito e a autonomia como basilares ao relacionamento humano. Isso possibilita uma ampla crítica cultural do domínio masculino e da subordinação feminina baseada em relações desiguais de gênero.

Biologicamente falando, meninos e meninas não agem de maneira diferente em consequência de sua fisiologia, mas como decorrência de uma educação culturalmente apropriada e diferenciada a partir do sexo. São educados com base em convenções de adultos que tratam as crianças como meros figurantes e assim vão definindo o que julgam importante para a vida dessas pessoas a exemplo das brincadeiras e/ou das cores que devem usar.

A ideia de que as meninas devem brincar de certos jogos e brinquedos (bonecas, panelas...) e os meninos, com outros (carros, bolas, armas...) tem como fundamento o patriarcado e machismo, geralmente velados nas práticas educativas. A lógica de associar a recreação e o brincar das meninas a objetos e brincadeiras que remetem ao mundo do cuidado e afetos (casinha, bonecas etc.), e, da mesma forma, atribuir aos meninos objetos e brincadeiras associadas a um universo público em detrimento do âmbito privado reflete a sociedade sexista em que vivemos. Contribuir com essa perpetuação é limitar o processo de aprendizagem nas atividades educativas e estimular preconceitos, discriminações, misoginia, racismos e intolerância em vários níveis. Tudo isso corrobora com os altos índices de violência e assassinatos de meninas, mulheres e demais sujeitos sociais.

Cabe à escola instigar o debate acerca do respeito que deve permear as relações sociais e todas as dimensões que o envolve. Sabendo disso, o tema gênero é sempre ligado e discutido nas palestras, ações e estratégias do PSE. Os professores de referência junto com os alunos protagonistas dos projetos são capacitados para trabalhar o tema junto com outros alunos, seja através de palestras, rodas de conversa ou outra estratégia que a escola ache conveniente. As atividades quase sempre são produzidas e direcionadas nas aulas de Ciências ou em um espaço que a Escola organize. Por isso é que construímos a escola no espaço relevante para a reconstrução de uma nova ordem social, igualitária, humana e fraterna. Julgamos necessário rever as orientações aparentemente inofensivas às crianças, perpetradas por uma cultura segregadora, uma vez que isso se reflete nos resultados delas e deles e em como deverão enxergar o mundo, quando na vida adulta.

É exatamente em função de um tratamento diferenciado entre meninas e meninos na escola e na sociedade em geral que percebemos os nichos profissionais ocupados por um e/ou por outro grupo. Aos homens são atribuídas funções cujo perfil é a racionalidade; às mulheres, as profissões que exigem o comportamento materno e o cuidar. Conseqüentemente, a disparidade salarial entre esses constructos sociais é, também, absurda, embora concebida como natural. Faz-se urgente a necessidade de reformularmos alguns hábitos, conceitos e preconceitos naturalizados em nossa sociedade. Um dos caminhos para a construção dessa sociedade justa e com equidade é o trabalho

que a escola pode desenvolver desde a Educação Infantil.

A escola precisa assumir o seu papel na construção do desenvolvimento integral como está garantido às crianças na LDB. Por isso, é essencial que a instituição mantenha diálogo com as famílias sobre a importância do respeito nas relações interpessoais, da autonomia e, sobretudo, que exponha uma abordagem não sexista do conteúdo didático.

Educadoras/es precisam compreender que, durante a infância e a adolescência, as pessoas estão em processo de formação em sua identidade, seus desejos e vontades subjetivas. Determinar comportamentos, brincadeiras, objetos, cores, roupas “para meninos” e “para meninas” gera segregação sexista na compreensão da realidade das crianças. É nesse tipo de comportamento que o significado do lugar social se solidifica em uma perspectiva de predeterminação. Esse pensamento e ação presentes nas escolas causam distorções muito graves na construção do sujeito. Eles propagam uma concepção de mundo que hierarquiza pessoas e suas capacidades, a exemplo da ideia cristalizada de que as mulheres devem receber salários inferiores ou devem ocupar postos de trabalhos relacionados ao cuidado. Para além disso, observamos a objetificação do corpo e da vida da mulher, tornando comum o assédio sexual, como se fosse um direito do homem.

Precisamos considerar, ainda sobre essa questão, certa confusão entre categorias do pensamento social humano: gênero, sexo e sexualidade. Embora digam respeito à subjetividade e à singularidade do ser humano (no sentido ontológico), detêm significados diversos, mas em função de um discurso ideológico meninas são tratadas como inferiores em relação aos meninos. A negação de direitos como jogar futebol, correr, soltar pipas, brincar com carrinho, dentre outros, é uma realidade no cotidiano de muitas escolas. Em contrapartida, os meninos não têm seus corpos e brincadeiras vigiados da mesma forma. Tal posicionamento ratifica a ideia de que o homem “pode tudo”: correr, ser livre, falar alto, inclusive usar brincadeiras agressivas (lutas, armas). Assim, vigia-se o andar, as brincadeiras, o contato com as cores evitando ao máximo uma aproximação de meninos no que diz respeito aos afetos. Quando nos deparamos com meninos que, durante o horário do lanche, se recusam a colocar o alimento em recipientes de cor rosa, por exemplo, percebemos como a violência de gênero é capaz de modificar o comportamento das pessoas através de práticas banais. Isso exige de nós mudança de postura e análise sobre uma sociedade eivada de desrespeito, discriminação e preconceito.

O direito a uma educação que preza pela qualidade inclui a discussão e análises das questões de identidade, respeito e autonomia junto ao corpo docente. As relações entre as crianças, nesta etapa da educação, apresentam-se como uma das primeiras formas de introdução de meninos e meninas na vida social. Isso decorre porque possibilitam a oportunidade de terem contato com crianças das mais variadas classes sociais, religiões, culturas e etnias com comportamentos e valores também diferenciados.

Cabe lembrar que a educação reflete um modelo de sociedade. Se ele é desigual, certamente contribuirá para a manutenção de uma dinâmica social que define lugares e papéis, inclusive no âmbito dos afetos. Organizada nesta perspectiva, a sociedade produz lacunas entre os sujeitos, provocando sofrimento, tanto para os que sentem a opressão no cotidiano, quanto para o sujeito que mesmo sem reconhecer é o agente ativo da opressão. Em uma sociedade em que as mulheres assumem o espaço do cuidado com a prole e o acompanhamento do rendimento escolar de filhos, enquanto que a maioria dos homens é afastada dessa vivência de afetos, para responder a um padrão de masculinidade, existe uma relação de desigualdade e, principalmente, de opressão. Nesse contexto ideológico, a educação precisa atuar de forma a romper com a lógica da desigualdade, elevando-se a um nível que considere os sujeitos sociais de forma inclusiva, respeitosa e humana.

A escola não pode somente cuidar dos aspectos intelectuais, da higienização do corpo ou ensino dos códigos alfanuméricos, ela precisa também considerar as várias linguagens e os diversos aspectos históricos e sociais presentes nas salas de aula e na vida de educadoras/es e educandas/os. É evidente que observar aspectos tão negligenciados no processo educativo, mesmo que elementares, só é possível a partir de um modelo de educação que considere o contexto educacional de alunas e alunos. Devemos praticar um processo educativo que identifica a/o estudante como protagonista e considera, além da relação com o meio ambiente, as relações sociais ali estabelecidas. Portanto, identidades, relações sociais de desigualdade e enfrentamento à violência contra a mulher são questões que podem ser consideradas didaticamente pelas várias disciplinas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, citando apenas dois níveis de educação conforme Artigo 21 da LDB 9394/96.

Nesse sentido, necessitamos urgentemente que a escola assuma o debate em torno da temática identidade, do respeito e da autonomia no âmbito das suas atividades cotidianas que ultrapassem os limites dos cuidados com as estatísticas exigidas nas avaliações. É urgente a efetiva ressignificação das relações humanas e sociais, acenando as possibilidades da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática, participativa e não violenta. Pensar nas questões do respeito às relações interpessoais e da autonomia na Educação Infantil e Ensino Fundamental, para além das discussões dicotômicas entre masculino e feminino, é pensar em ações que busquem garantir a equidade, pois diz Santos (2003, p.53): “Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.”

4.13 A Cultura Digital

A Era das Tecnologias Digitais transformou as formas do entretenimento e do lazer e, também, todas as vertentes da sociedade: trabalho, gerenciamento político, atividades militares e policiais, consumo, comunicação, saúde e educação. Esse contexto infere que estamos vivenciando uma nova

formação sociocultural, a denominada de **Cultura Digital** ou **Cibercultura**. (Zednik, 2015; Santaella, 2003), isto é,

uma mudança de era, com processos que se autoorganizam, emergentes, horizontais, formados como descontinuidades articuladas, (que) podem ser assumidos pelas comunidades locais, em seu caminho de virtualização, para ampliar sua fala, seus costumes e seus interesses”. (Santana; Silveira, 2016, on-line)

No contexto da educação, A Cultura Digital

[...] engloba habilidades para comunicar coletivamente, em tempo real, no âmbito local até o global, inclusive de forma descentralizada, gera uma grande expectativa no impacto significativo dos resultados pedagógicos, contribuindo para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, a partir de um novo modo de interagir, de informar e de produzir conhecimentos. (MACHADO & KAMPPFF, 2013, p. 4)

Discutir Cultura Digital na escola requer pensar sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no desenvolvimento do currículo. Remete-nos, sobretudo, a uma mudança nas formas de ensinar e aprender, que implica diretamente na adoção de novas metodologias, nas quais o professor e aluno assumem papéis ativos. O professor assume a função de mediador da aprendizagem, visto que este perde seu *status* de único detentor do conhecimento, e o aluno assume um papel de protagonista no processo de construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades de comunicação e de argumentação diante das diversas possibilidades de representação do pensamento.

Alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazemos para nosso documento a Cultura Digital, inclusive, em uma das dez competências propostas. Ela é importante na formação integral do/da estudante e tem um impacto nas relações sociais e no processo de construção do conhecimento no mundo contemporâneo. Há três dimensões relacionadas à Cultura Digital e suas respectivas subdimensões para as quais precisamos nos atentar:

1 Dimensão – Computação e Programação

- Utilização de ferramentas digitais;
- Produção Multimídias;
- Linguagens de programação.

2 Dimensão – Pensamento Computacional:

- domínio de algoritmos;
- visualização e análise de dados.

3 Dimensão – Cultura e Mundo Digital

- mundo digital;
- uso ético.

Como podemos observar, as dimensões e as suas subdimensões representam um panorama geral do alcance da Cultura Digital. Esse panorama tem seu papel na formação integral do/da estudante e sugere uma reflexão que engloba fatores relacionados à própria funcionalidade das tecnologias digitais, quando entendemos que elas contribuem para:

- disseminação e valorização da cultura local;
- preservação do patrimônio e memória cultural cearense;
- estímulo à produção regional das mais diversas expressões culturais, artísticas e científicas;
- ampliação do acesso às informações, à produção de conhecimento e ao saber sistematizado;
- acesso aos serviços eletrônicos governamentais (e-gov);
- formação de crianças e adolescentes para o uso seguro da internet (e-segurança);
- contribuição da formação cibernética;
- desenvolvimento de ações formativas que visem preparar professores e alunos a fazer bom uso (ético e salutar) do espaço digital.

A Cultura Digital rompe com paradigmas preestabelecidos como caminhos essenciais e necessários. A sua presença na escola amplia as possibilidades de acesso às informações, à produção do conhecimento e, essencialmente, à valorização da cultura local e regional, resultando no desenvolvimento de práticas educativas que possam ser utilizadas em diferentes níveis e contextos culturais, sensíveis à percepção do eu e do outro.

O mundo digital, entretanto, como campo social de interação abrangente e de constante informação requer orientações para um uso saudável e seguro. A escola como um dos responsáveis pela proteção da criança e do adolescente deve incluir conhecimentos e estratégias que promovam o desenvolvimento de habilidades analíticas voltadas para o uso seguro da internet e demais tecnologias da informação. Esse conhecimento deve ser construído junto com as crianças e adolescentes, atribuindo-lhes autonomia dentro de um contexto que lhes possibilite a compreensão tanto das potencialidades quanto dos desafios e riscos que o mundo digital oferece.

4.14 Educação para o envelhecimento, respeito e valorização das pessoas idosas

Estudos demográficos realizados com base nos dados do Censo de 2010 indicam que, até a década de 1950 e 1960 do século XX, a população brasileira era bastante jovem, com altas taxas de fertilidade e taxas de mortalidade que apenas começavam a diminuir.

Entre 1970 e 1980, as taxas de fertilidade tiveram sua redução acelerada. Em paralelo, ocorreu a diminuição das taxas brutas de mortalidade em todo o país, sobretudo desde o início deste século. Esses dois fatores reunidos trouxeram como consequência o aumento da expectativa de vida ao nascer, que, em 1900, era de apenas 33,7 anos; em 1970, alcançava 57,1 anos; passou para 63,5 anos, em 1980, e se estima para 72 anos, em 2020. Está se efetivando, assim, o envelhecimento da população brasileira.

Embora esse fato exija o estabelecimento de políticas públicas pertinentes e o Brasil seja um dos signatários do Plano Internacional de Ação para o Envelhecimento, o que prevê o citado Plano ainda não se tornou realidade no nosso país. A criação e adoção de um aparato legislativo para proteção das pessoas idosas se concretizam com a Política Nacional do Idoso – PNI (Lei nº 8.842 de 04/01/1994), que busca enfrentar os problemas decorrentes do rápido envelhecimento da população brasileira, tendo como finalidade assegurar os direitos sociais e promover a autonomia, a integração e a participação real dos idosos na sociedade.

É importante, contudo, destacar que a Constituição Federal de 1988 já preconizava que “um dos objetivos fundamentais da República é o de promover o bem de todos, sem preconceito ou discriminação em face da idade do cidadão” (Art. 3º). Vale acrescentar que o texto constitucional também diz que a cidadania e a dignidade da pessoa humana são fundamentos do Estado Democrático de Direito, merecendo realce que a Constituição Federal, ao introduzir o conceito de Seguridade Social, fez com que a rede de proteção social alterasse seu enfoque puramente assistencialista para uma concepção ampliada de cidadania. Nesse contexto, vale transcrever o que afirma Moraes:

“A intensidade e a efetividade do respeito aos idosos demonstram o grau de desenvolvimento educacional de um povo, e somente com educação integral poderemos garantir a perpetuidade e a efetividade do Estado Democrático de Direito, a partir da formação de consciência de cidadania e justiça em todos os cidadãos.” (MORAES, 2007, p. 805)

A Política Nacional do Idoso estabelece que uma pessoa é considerada idosa quando tem 60 anos ou mais, e determina competências para os órgãos públicos das áreas de promoção e assistência social, saúde, educação, trabalho e previdência social, habitação e urbanismo, justiça, cultura, esporte e lazer. Para a área da educação define os seguintes deveres:

- a. adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b. inserir nos currículos mínimos e nos diversos níveis do ensino formal conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c. incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d. desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e. desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância adequados às condições do idoso;
- f. apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber.

A conclusão da parte descritiva dos Temas Integradores: Abordagem Transversal é fundamental para reafirmarmos a nossa proposta de formação integral dos nossos estudantes, portanto, é nesta perspectiva que iremos trabalhar os temas escolhidos, nas especificidades das áreas e componentes curriculares de cada etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constitucional da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**: educação infantil e ensino fundamental: Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

III PARTE

MODALIDADES DE ENSINO



5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não apenas busca alfabetizar pessoas, mais resgatar muitas vidas destruídas pela exclusão, pelo abandono ou pela falta de condições financeiras. Em muitos casos os alunos que retornam à escola nessas condições deparam-se com outros alunos com problemas semelhantes. Diante dessas condições, a escola deve estar preparada para acolher, compartilhar experiências, vivências e dificuldades dos alunos, respeitando as histórias de vida de cada um.

No decorrer do tempo, várias experiências foram criadas no sentido de alfabetizar os jovens e adultos, porém, em muitos casos, na perspectiva de utilizá-los como mão-de-obra junto às novas fábricas surgidas com o processo de industrialização do país. A partir da década de 1960, surgem várias ações de alfabetização de jovens e adultos como, por exemplo, o Movimento de Cultura Popular (MPC) e Movimento de Educação de Base (MEB), além desses movimentos foi criada a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. A Educação de Jovens e Adultos foi se moldando de acordo com as políticas públicas determinadas pelo governo federal, visando atender, principalmente, as demandas capitalistas.

Com o advento da ditadura militar (1964), os movimentos e campanhas da Educação de Jovens e Adultos foram interrompidos, inclusive, com a prisão de alguns dirigentes ligados a esses movimentos e campanhas, o que gerou muitas manifestações internas e externas. Após esse período, a UNESCO interveio, com o consentimento do governo brasileiro, e várias orientações pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos passaram a ser elaboradas por técnicos americanos. Durante os primeiros anos desse período da história do Brasil, a Educação de Jovens e Adultos foi deixada de lado. Embora tenha ficado esquecida por um tempo, o regime militar criou três ações para a EJA: a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo regulamentado pela Lei nº 5.692/71. Em 1985, o MOBRAL é extinto. Nesse mesmo ano é criada Fundação Educar, com a finalidade de dar continuidade às mesmas ações anteriormente desenvolvidas pelo MOBRAL.

Com a Constituição de 1988, a educação obteve grandes avanços na garantia de direitos. O Estado passa a garantir o acesso dos alunos que não tiveram oportunidade de estudos na idade adequada. O inciso I do artigo 208 da CF de 1988, assegura a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

O preceito constitucional presente no inciso I do artigo 208 é reiterado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), inciso VII do artigo 4º. Nesta mesma Lei, o artigo 37 e o seu § 1º expressam os fundamentos da EJA.

Art. 4º, VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

O currículo da EJA será desenvolvido no município do Baturité com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN), Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC, com a participação efetiva dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, educadores, alunos e comunidade, por intermédio de um amplo processo democrático. Ressaltamos que, desde a década de 1990, a Educação de Jovens e Adultos vem recebendo apoio institucional, técnico e financeiro do Governo Federal, em parceria com os Estados e os Municípios. Essas ações vêm, mesmo que acanhadamente, provocando mudanças nessa modalidade e oferecendo oportunidades para os alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria.

A Educação de Jovens e Adultos tem sido considerada como uma modalidade da educação básica, em que o Brasil ainda possui uma dívida social imensa. Em face da importância desta modalidade da educação, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE), estabeleceu na **Meta 9** um grande desafio.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

A Secretaria Municipal da Educação assume o compromisso de elaborar uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, em consonância com as DCN, a BNCC, DCRC, PNE e o Plano Municipal de Educação (Lei nº 1.369, de 19 de junho de 2015), para assegurar uma educação de qualidade, com responsabilidade social, levando em consideração o processo histórico de sua constituição e reconhecimento dos educandos como sujeitos partícipes da construção histórica-social da educação, que chegam ao espaço escolar com identidade de classe,

raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia e que podem expressar em condições reais seus anseios, seus desejos e saberes.

Existe, nas redes municipais e estaduais brasileira, um processo de redução de matrículas, fechamento de turmas e investimentos cada vez menores da Educação de Jovens e Adultos. Em 2007, segundo dados do Censo Escolar publicado pelo INEP, o Brasil tinha 4.985.338 matrículas na EJA, que se reduziu para 3.598.716, em 2017. Em alguns estados, como São Paulo, a redução é ainda mais acelerada, pois em 2007 eram 930.948 estudantes e, em 2017, 446.449, ou seja, menos da metade do que havia em dez anos.

Do ponto de vista curricular, os estudos recentes vêm indicando que não será possível avançar na Educação de Jovens e Adultos sem que se construa um currículo identificado com a diversidade dos sujeitos demandantes dessa modalidade. Conforme indica Di Pierro (2008), os analistas ainda procuram explicar as razões desse inesperado recuo nas matrículas. Os cientistas sociais são inclinados a considerar, primeiramente, os contextos dos educandos, ponderando que a marginalização e a ausência de horizontes de mudança social que afetam populações em situação de pobreza extrema influem na falta de motivação e nas dificuldades que enfrentam para se inserir em processos de escolarização. Recomendam, portanto, que as políticas da EJA integrem estratégias setoriais de desenvolvimento comunitário, que articulem a formação geral e a preparação para o trabalho, a criação de oportunidades de geração de renda e a inclusão digital entre outras medidas.

São muitos os desafios a serem enfrentados quando se pretende melhorar a Educação de Jovens e Adultos. Pesquisadores, publicações e documentos oficiais destacam entre muitos, os que se seguem:

- Professores despreparados para o enfrentamento das diferenças de idade, de níveis cognitivos, de trajetórias escolares e de vida de seus alunos;
- Gestão escolar que não acolhe o turno da noite como parte de um todo para atender as características e interesses desses alunos como determina a lei, no tocante a horário, recursos e, sobretudo, currículo específicos;
- Práticas docentes na EJA perfeitamente igual à dedicada ao Ensino Fundamental Regular/Convencional;
- Corpo docente lotado, em sua maioria, no turno noturno, após jornada de 200 horas no turno diurno, chega com menos energias e tolerância intelectual;
- Ausência nas escolas de Projetos Pedagógicos apropriados a população atendida na EJA;
- Falta do compromisso do professor no cumprimento ao tempo de estudo do aluno.

Na contramão dos desafios apresentados, há toda uma expectativa nacional de que, no campo da Educação de Jovens e Adultos, o currículo deve expressar a função social da escola como uma instituição de ensino e de aprendizagem, com foco na formação discente, bem como docentes constituindo identidades e subjetividades, com base em perspectivas socioculturais mais amplas. Os documentos oficiais advindos da esfera federal apontam algumas iniciativas voltadas para melhorar a qualidade da EJA e superar as dificuldades observadas na sua oferta, entre as quais: os professores devem organizar momentos de estudo, que poderão ser agrupados, alternadamente, em grupos homogêneos e heterogêneos, dando significação social aos enfoques conceituais e aos conteúdos trabalhados, de modo a garantir propostas teórico-metodológicas voltadas às necessidades e características da turma de alunos.

O Pós-Constructivismo aos poucos vem ganhando espaço no campo da alfabetização, especialmente, dos jovens e adultos. Seus resultados apontam a eficácia na consolidação dos processos de leitura e escrita, contribuindo para a formação da cidadania de inúmeros brasileiros. Além disso, aponta para reflexão das práticas docentes as quais alicerces teóricos estão firmados. Diante dos resultados pouco alvissareiros quanto aos índices de alfabetização no país, acreditamos ser necessário que os sistemas de ensino e os seus profissionais reflitam sobre seus próprios equívocos e busquem aprender com seus erros e, sobretudo, firmar sua prática em uma teoria que condiz com seus objetivos, sobretudo, levando-se em consideração o pós-constructivismo.

No município do Baturité, a Educação de Jovens e Adultos atende ao princípio da inclusão social. A organização dos componentes curriculares que iremos realizar posteriormente será elaborada com a participação de todos os atores educacionais e a comunidade, considerando como regra geral as DNC, BNCC e o DCRC, no entanto, respeitando as nossas características e peculiaridades municipais, especialmente, quanto aos alunos que retornam às escolas para iniciar seus estudos. Na ação coletiva de desenvolvimento da organização dos componentes curriculares, levaremos em conta os conhecimentos que devem ser ensinados de acordo com a realidade dos alunos como premissa para uma contextualização do ambiente social e a sua realidade, com a finalidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem flexível para respeitar as experiências e identidades culturais dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constitucional da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (revogada)

_____, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, DE 05 DE JULHO DE 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

6. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A Educação Integral está presente na legislação brasileira, especialmente, na Constituição Federal nos artigos 205 e 206, no art. 227 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990, artigos 34 e 87 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e no Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014. Além da legislação citada, referimo-nos, também, à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e ao Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2018). Ao nos apropriarmos da leitura dessas leis e documentos, percebemos a importância que as nossas escolas possam ter conhecimento dos pressupostos da Educação Integral. O Documento Curricular Referencial do Baturité (DCRE) leva em consideração a legislação vigente e os documentos curriculares citados anteriormente.

Não se entende educação integral como um processo pré-estabelecido, seu caráter deve ser permanente envolvendo todas as necessidades formativas que dêem condições de sobrevivência às pessoas na sociedade. Considerando-se que criança e adolescentes são pessoas em pleno desenvolvimento físico e mental, quanto mais se investir em práticas que contemplem esse estágio da vida, mais criativos e preparados intelectualmente estarão para enfrentar as adversidades e incertezas do mundo contemporâneo.

Para isso, é preciso pensar em metodologias inovadoras e em outras formas de organização internas da escola, que favoreçam formas de ensinar e aprender. Sintonizar os objetivos dessas considerações com as finalidades básicas de uma escola de ensino fundamental pressupõe matrizes curriculares ampliadas e temas transversais que se consolidam como indicadores e como referenciais, a partir dos quais a equipe escolar, frente às possibilidades de adequação do espaço físico existente, dos recursos humanos e materiais disponibilizados, deverá planejar e organizar sua proposta de trabalho.

Quando avaliamos a educação em tempo integral nas escolas da rede, temos uma visão mais qualitativa e abrangente, podemos observar que o trabalho da Escola de Tempo Integral ajuda a melhorar o ambiente, a disciplina escolar, a aprendizagem. Os discentes passam a se ver envolvidos com outros paradigmas, com outras avaliações sociais das relações presentes na escola. No entanto, ainda precisamos avançar na articulação da escola e família, percebemos ainda a falta de interesse de alguns pais, que entendem de forma equivocada que a educação de seu filho ou dependente é de responsabilidade da instituição escolar, todavia, já é possível observar uma mudança nas reuniões de pais, onde a frequência e a participação nas atividades de seus filhos vêm mudando a cada ano.

A Educação em Tempo Integral vem aprimorando e fortalecendo cada vez mais suas estratégias de ações para o desenvolvimento de uma proposta curricular integrada para o município do Baturité, levando-se em consideração ações e atividades de cultura, artes, esporte e acompanhamento pedagógico, visando o acesso, permanência e sucesso na melhoria da qualidade do ensino. A perspectiva é construir a proposta curricular da educação em tempo integral para assegurar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, utilizando a nossa experiência acumulada ao longo tempo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Na jornada ampliada nas escolas, a função social de ensinar a partir da prática social utiliza os espaços e tempos disponíveis para as ações necessárias para construção do conhecimento e a formação plena do ser humano, portanto, a escola tem uma grande responsabilidade da formação integral do aluno. Ocorre que, na BNCC e no DCRC, não existem conteúdos determinados para esta atividade, mas temas integradores que podem ser desenvolvidos de forma transversal e que perpassam as várias áreas do conhecimento, em diversas etapas da educação básica.

A integração entre as áreas de conhecimento será realizada pelo município do Baturité para a elaboração da organização da matriz dos componentes curriculares da Educação em Tempo Integral, levando-se em consideração os temas que já trabalhamos ao longo dos anos, no entanto, abrindo-se a possibilidade de que outros possam ser acrescentados para atender as demandas por outros conhecimentos necessários para os nossos alunos. Nesse sentido, estaremos formalizando a organização da matriz dos componentes curriculares dos temas integradores em atividades transversais junto às áreas do conhecimento, com o compromisso do aumento da diversificação do conhecimento ofertado, permanência dos alunos na escola em tempo integral, com a ideia de cuidar, educar e assumir, juntamente com a escola, a responsabilidade pelo sucesso da escolarização dos estudantes do Baturité.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Constitucional da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC):** educação infantil e ensino fundamental: Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

7. EDUCAÇÃO ESPECIAL – INCLUSIVA

O direito à educação para o público da educação especial se constitui, principalmente, no período pós Constituição Federal de 1988, quando anuncia a redução das desigualdades sociais, a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, II e IV). Registros sobre a trajetória vivida por sujeitos que sofreram com o processo de exclusão por apresentarem deficiência e outras condições biopsicossociais que os tornavam diferentes daqueles considerados “normais” para a sociedade compõem a história da educação especial.

As mudanças políticas e sócio-culturais que ocorreram no Brasil, a partir da década de 1980, interferiram nos sistemas educacionais que se confrontaram com novos desafios, dentre os quais a garantia e a expansão do direito à educação. Temas como acesso, permanência e qualidade na educação receberam prioridade nas pautas de discussão em todos os níveis e modalidades de ensino.

Os movimentos internacionais organizaram documentos que serviram como linhas de ação para subsidiar os governos nas normativas educacionais, pautadas, principalmente, na premissa de uma educação para todos, como a Declaração aprovada em Jontiem na Tailândia, com o título: “Educação para Todos” (UNESCO, 1990). A partir desse acordo em 1994, na Espanha, foi produzida a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) e esses documentos promoveram reflexões determinantes para a reformulação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -- Lei nº 9.394/96 --, que dedicou o capítulo V às normativas que regem a Educação Especial no Brasil.

A influência dos debates consolidou os marcos legais que determinaram o direito à educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação, quando o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), apoiada pelo Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), formalizando a obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em respeito à singularidade do público da Educação no Município de Baturité, os locais e os tipos de atendimento educacional especializados tomarão como referência o que está estabelecido pela Secretaria de Modalidades Especializadas, do Ministério da Educação (MEC). Para estudantes da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado deverá ser ofertado no turno e no contraturno da escolarização, com vistas à complementação e suplementação curricular.

Para garantir o direito e atingir os objetivos educacionais proposto no Documento Curricular Referencial do Baturité (DCRB), não basta que as políticas públicas prevejam e disponibilizem serviços de Atendimento Educacional Especializado, mas também que as instituições de ensino consolidem a cultura do trabalho colaborativo entre professores das disciplinas e especialistas da Educação Especial, em prol da garantia da aprendizagem de todos os estudantes. Assim, o conjunto de orientações que direcionam a elaboração de propostas pedagógicas constantes no DCRB estarão voltadas para superação das desigualdades educacionais, elevando a qualidade do ensino, especialmente, no âmbito da Educação Especial.

De acordo com a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No município do Baturité, o pleno desenvolvimento da Educação Inclusiva tem recebido todo o apoio necessário da Secretaria da Educação, inclusive, por intermédio de parcerias com outras Secretarias Municipais. Essas parceiras proporcionam a realização de um acompanhamento sistemático e criterioso.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE não se confunde com reforço escolar. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, não se destina a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos.

O AEE é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora participar do AEE seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis. O AEE é ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica e do ensino superior, bem como nos Centros de Atendimento Educacional especializado da rede pública ou particular sem fins lucrativos.

O desenvolvimento das atividades do AEE é realizado, preferencialmente, na própria escola em que o aluno estuda, no período inverso ao da sala de aula comum que ele frequenta. Também pode acontecer em uma escola próxima ou em um centro de atendimento educacional especializado, no contra turno, com alguns conteúdos específicos. Ademais, é fundamental a interação do professor da sala de AEE com o professor da sala de aula regular, visando assegurar o acesso e a participação autônoma do aluno nas atividades escolares; ensinar os alunos a

utilizarem os recursos da sala de aula; avaliar e reformular suas ações no sentido de buscar novas estratégias e recursos.

Por fim, compreendemos que a Educação Especial, na perspectiva da educação Inclusiva, faz-se necessária pelo seu grau de importância frente a quaisquer das outras modalidades de ensino. Constata-se, portanto, a partir das observações, relatórios e experiências, os grandes avanços e a melhoria da aprendizagem dos alunos da educação especial, fruto da contribuição de muitos profissionais envolvidos e do nosso compromisso de assegurar o direito à educação para todas as crianças e jovens do nosso município.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Constitucional da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____, **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012** – *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista*.

_____, **Lei nº 13.146, de 07 de julho de 2015** – *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*.

_____, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005** – *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais*.

_____, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011** – *Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado – AEE*.

_____, **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001** - *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

_____, **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009** - *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*.

8. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A educação oferecida às comunidades quilombolas é apoiada pelo Ministério da Educação, por meio de apoio financeiro aos Sistemas de Ensino. Esses recursos são utilizados para formação continuada de professores para as áreas remanescentes de quilombo, bem como para ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático.

Segundo levantamento realizado pela Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, existem 1.209 comunidades remanescentes de quilombos certificadas e 143 áreas com terras já tituladas. Segundo o Ministério da Educação, existem comunidades remanescentes de quilombos em quase todos os estados, exceto no Acre, Roraima e no Distrito Federal, sendo que os estados que possuem maior número de comunidades remanescentes de quilombo são Bahia (229), Maranhão (112), Minas Gerais (89) e Pará (81) -- dados citados no site www.mec.gov.br.

Ademais, a situação das escolas nas comunidades remanescentes de quilombos está longe das residências dos alunos e em condições estruturais precárias. Há escassez de água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. Existe, ainda, falta de capacitação dos professores, inclusive, com número insuficiente para atender a demanda de alunos. Em muitos casos, uma professora ministra aulas para turmas multisseriadas (www.mec.gov.br)

Através do Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de junho de 2012, em atendimento às deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), bem como ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola através do Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

De acordo com a legislação supracitada, a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

Ademais, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e

práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

De acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária.

Diante do exposto e considerando que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) exige pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-cultural, ao contexto local e ao percurso histórico de cada comunidade, observando os princípios constitucionais e os princípios que regem a Educação Básica brasileira, faz-se necessário seguir a proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais.

Trata-se de uma educação diferenciada onde se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos bem como dos seus valores civilizatórios. Está fundamentada na vivência e organização coletiva, valores ancestrais, relação com a terra e com o sagrado, dos quais precisam ser incorporados no espaço.

Escola Municipal – E.E.I.F Osório Julião

Os alunos quilombolas podem aprender à sua maneira, ou seja, o currículo vivo do seu cotidiano constrói a identidade de uma escola que lhes acolha. Estes podem ir a uma escola não mais estranha ao seu cotidiano, ali eles se identificam, dialogam, conhecem e se conhecem, inclusive como grupo. Tal identificação é pertinente para a organização comunitária que, sabendo quem é, também saberá o que quer. Um grupo que tem a voz de suas reivindicações estará apto a assumir sua AUTONOMIA.

Diante desta escola, podemos desenvolver algumas ações para que a EDUCAÇÃO QUILOMBOLA possa dar certo:

- Aproximação do ensino com a realidade das crianças;
- Valorização dos saberes ancestrais;
- Abertura da escola para a participação ativa da comunidade;
- Contato com outras escolas quilombolas e rurais para a troca de experiências;

- Promover a valorização do negro ontem e hoje.

Ações Desenvolvidas pelo Município

Acompanhamento técnico e pedagógico pela Secretaria Municipal de Educação, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Escola Osório Julião, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Relações Etnicorraciais/2004 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola/2012.

Ações Desenvolvidas na Escola

- implementação de uma pedagogia que desafia os educadores a criarem novas possibilidades de aprendizagens, onde, ao mesmo tempo que se traz o novo, convive, valoriza e inclui os saberes ancestrais que produzem o ensino-aprendizagem na escola;
- luta por melhoria na infraestrutura da escola (processo de luta coletiva em parceria com a associação comunitária);
- promoção de estudo sobre a Lei 10.639/03, que torna obrigatórios os temas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola, de forma que os docentes conheçam e incluam a temática em seus planejamentos;
- O tema identidade étnica e a autoafirmação da identidade é incluída nos planejamentos e na prática diária da sala de aula dos professores nas diferentes turmas que lecionam;
- Trabalho com projetos que inclui o patrimônio material e imaterial da comunidade quilombola da Serra do Evaristo;
- Realização de rodas de conversa com os guardiões da memória da comunidade e os alunos da escola;
- Trabalhamos com a o alfo-letramento e a étnico-matemática;
- Na escola, durante todo o mês de novembro é dedicado à temática da Consciência Negra com atividades diversificadas previstas no planejamento coletivo e individual dos professores, tendo por objetivo reforçar a identidade negra e de desmistificar os estereótipos e preconceitos em relação aos afro descendentes. A dinâmica da escola volta-se inteiramente para essa temática, as mudanças vão desde a ornamentação do espaço até o cardápio da alimentação escolar. Os alunos realizam pesquisas, fazem leituras e se preparam nas diferentes turmas para apresentar as principais temáticas trabalhadas na sala de aula por meio de peças teatrais, danças, exposição de cartazes, paródias e outras formas criativas.

O município de Baturité desenvolve políticas, em colaboração com o Estado e a União, no sentido de organizar e ofertar a Educação Escolar Quilombola, inclusive, nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal, no artigo 8º da LDB e diretrizes do Conselho Nacional e Estadual de Educação, ouvidas as lideranças quilombolas.

IV PARTE

ETAPAS DE ENSINO

